

Sprachnorm und Schülersprache

Allgemeine und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern*

Von Siegfried Jäger

Was die Schulmeister den Dichtern
vor ihrem Ruhm alles angestrichen
hätten, ist nicht auszudenken.

Louis Wiesmann S. 56

I.

Die Erlernung des form- und sinnrichtigen Gebrauchs der Hochsprache ist leider eines der zentralen Bildungsziele der Grund und Hauptschule.¹ Das heißt, daß der Schüler dazu gebracht werden soll, Rechtschreibung, Grammatik und (weitgehend) das Lexikon der deutschen Hochsprache zu beherrschen und bestimmte Stilregeln zu befolgen, derart, daß die ihm jeweils gestellten schriftlichen Aufgaben möglichst

* Ohne die Hilfe von Herrn Dr. Richard Erny, Kulturamtsdirektor der Stadt Mannheim, Herrn Kurt Wacker, Direktor des Staatlichen Schulamts in Mannheim, und Herrn Gehrke Bohlken (Mannheim) wäre diese Untersuchung nicht zustande gekommen. Ich danke auch meinen Mitarbeitern, Eva-Maria Teubert, Ulrich Wetz und Elfriede Jäger, für ihre Hilfe bei der Erhebung und Auswertung des Materials. Für fördernde Kritik danke ich U. Engel, J. Huber, H. Moser, P. Schätzle, P. Schröder, H. Steger und den Teilnehmern an der Diskussion zu dem Referat am 10. 4. 70. Auch dem Institut für deutsche Sprache in Mannheim sei gedankt, da es mir die Möglichkeit gab, diese Untersuchung abzuschließen und vor dem wissenschaftlichen Rat des Instituts in Auszügen darüber zu berichten.

¹ Vgl. z. B. den „Bildungsplan für die Volksschulen Baden-Württembergs“, S. 6 und S. 60. ‚leider‘ deshalb vor allem, weil dadurch der Blick vom Wert der Eigensprache der Kinder abgelenkt wird. Welche Folgen das hat, wird sich in dieser Untersuchung deutlich zeigen.

normkonform gelöst werden können. Wer die Diskussion um das Problem der Sprachrichtigkeit kennt, weiß, in welchem Dilemma die Schule mit dieser Zielsetzung von vornherein steht. In der Praxis des Schulalltags wirkt sich dieses Dilemma am wenigsten auf die Korrektur der Rechtschreibung aus, da es für sie seit dem 18./19. November 1955 ein verbindliches Regelwerk mit Wörterbuch gibt: den Rechtschreibduden², der die deutsche Rechtschreibung weitgehend regelt.³ Für die Grammatik, das Lexikon, den Stil gibt es solche verbindlichen Regeln nicht. Dennoch gibt es für diese Gebiete, besonders für die Grammatik, eine Reihe von Werken, die sich großer Autorität erfreuen.^{3a} Diese (und das eigene erworbene hochsprachliche Sprachgefühl des korrigierenden Lehrers⁴) sind der im allgemeinen angewandte Maßstab für die Korrektur schriftsprachlicher Äußerungen von Schülern. Dieser „Maßstab“ soll hier als „kodifizierte Norm“ bezeichnet werden. Sie ist deutlich abzugrenzen gegen die eigentliche Sprachnorm, die eine „innersprachliche“ Erscheinung ist, was besagen soll: ein von einer Gruppe von Sprechern regelmäßig gebrauchter Komplex von Sprachmitteln.⁵ Auf die Problematik auch dieser ‚allgemeinen Gebrauchsnorm‘ wird noch einzugehen sein.

Zwischen kodifizierter Sprachnorm (oder Schulnorm) und allgemeiner Gebrauchsnorm — das ist auch dann schon feststellbar, wenn diese eigentliche Sprachnorm noch nicht genau faßbar ist — bestehen keineswegs unerhebliche Diskrepanzen. Die kodifizierten Regeln sind z. T. veraltet, z. T. auch auf eine Weise zustande gekommen, die höchst

² Beschlossen durch die Kultusminister der Länder.

³ Der Rechtschreibduden enthält zahlreiche Zweifelsfälle, insbesondere bei der Groß- und Kleinschreibung, der Zusammen- und Getrenntschreibung und bei der Zeichensetzung. Er regelt die Rechtschreibung damit nur „weitgehend“.

^{3a} So sämtliche Bände des ‚Großen Duden‘, die verschiedenen Werke von L. Reiners zum guten Stil und auch immer noch Wustmanns ‚Sprachdummheiten‘, um nur einige wenige aus der Fülle zu nennen.

⁴ Durch die Herkunft und Ausbildung der Lehrer steht deren Sprachgefühl im allgemeinen sehr stark in Einklang mit der kodifizierten Norm.

⁵ Damit lehne ich mich an B. Havranek, Problem. Ich nehme hier „das eigene erworbene hochsprachliche Sprachgefühl des korrigierenden Lehrers“, das man auch als sein Wissen um und von der kodifizierten Norm bezeichnen kann, mit in die kodifizierte Sprachnorm hinein, und zwar aus folgenden Gründen: 1. Das Sprachgefühl des Lehrers ist stark an Schulgrammatik und präskriptiver Stilistik (Reiners, Wustmann) ausgerichtet; 2. Es ist vielfach noch geprägt durch präskriptive Regeln, die in gegenwärtigen normativen Grammatiken und Stilistiken längst aufgegeben sind (vgl. „brauchen muß mit zu gebraucht werden“, „Nach wenn ist würde würdelos“, „Vermeide Wiederholungen“). Statt „kodifizierte Norm“ könnte man auch „Schulnorm“ sagen (vgl. dazu auch H. Rupp, Gesetz, bes. S. 18).

kritisierbar ist.⁶ Doch nicht allein aus diesen Gründen ist die kodifizierte hochsprachliche Norm und ihre Vermittlung der Überprüfung bedürftig, sondern vor allem deshalb, weil sie nur auf einem kleinen Teil des Sprachgeschehens ruht. „Sie ruht . . . auf den von den Grammatikern herangezogenen Schriftstellern, dazu noch auf ad hoc konstruierten Sätzen. Ein großer Teil der gegenwärtigen und vergangenen Literatursprache ist nicht berücksichtigt und kann nicht berücksichtigt werden, weil er nicht oder nur teilweise in die Normvorstellungen der Grammatiker paßt.“⁷ Dazu kommt, daß fast alle anderen Bereiche des schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauchs fehlen (Briefe, Notizen, Schulaufsätze (!), Zeitungen, Magazine, Gebrauchsanweisungen usw.). Erst in allerjüngster Zeit wird der Versuch gemacht, den klassischen Kanon der „Normträger“ zu erweitern⁸, auch indem man „die Redeweise klar denkender und im öffentlichen Leben geachteter (!) Menschen im freien ernsthaften Gespräch, ohne den Zwang schriftlicher Vorlagen oder Vorbilder, allein unter dem Gesetz der Sprechbarkeit und Verständlichkeit für den Hörer“⁹ als die adäquate Grundlage für die Ermittlung von sprachlichen Normen fordert. Dies ist sicher ein großer Fortschritt, denn schon allein dadurch wird der Spielraum der kodifizierten Norm erheblich erweitert werden müssen. Man darf aber nicht übersehen, daß hier nur an die Sprache einer Führungsschicht¹⁰ gedacht ist, daß also auch hierbei im Grunde noch aristokratische Vorstellungen vorliegen und eine ganz eng begrenzte Sprechergruppe berücksichtigt wird.¹¹ Alle regionalen Sprachen und ihre Sprecher werden damit von vornherein diskriminiert. In den gesellschaftlich führenden Kreisen werden Ab-

⁶ Darauf kann ich hier nur hinweisen; vgl. aber S. Jäger, Sprachnorm, S. 362 f.

⁷ H. Rupp, Gesetz, S. 16. Der Katalog der im allgemeinen von den Grammatikern herangezogenen „literarischen Leitbilder“ findet sich ebd. S. 15. Sturm- und Drang-Dichter, Kleist, Jean Paul, die Expressionisten, Frisch, Dürrenmatt oder Grass werden i. a. nicht herangezogen.

⁸ So z. B. in der Duden-Redaktion oder im Institut für deutsche Sprache in Mannheim, wo Gebrauchstexte, also Zeitungen, wissenschaftliche Literatur und auch Trivilliteratur ausgewertet werden, oder in der Forschungsstelle Freiburg des IDS, wo unter H. Steger die gesprochene Sprache untersucht wird.

⁹ Peter v. Polenz, Sprachnormung, S. 76.

¹⁰ Zu ‚Führungsschicht‘, vgl. H. Schoeck, Soziologisches Wörterbuch, S. 124. Danach nennt man F. diejenige soziale Schicht, deren Angehörige vorwiegend leitende Positionen in der Gesellschaft einnehmen.

¹¹ Vgl. dazu auch H. Rupp, Gesetz, S. 13 f., wo es zu der v. Polenzschen Forderung heißt: „Auch hier also die beiden Gesichtspunkte der Sprachrichtigkeit und des Aristokratischen.“

weichungen von der anerkannten sprachlichen Norm als Zeichen für die Nichtzugehörigkeit zu eben dieser Schicht gewertet, und sie können ganz entscheidende Nachteile in der Sozialisation und für die Mobilität^{11a} mit sich bringen.¹²

Die Abweichungen von der kodifizierten Norm in der geschriebenen Sprache von Volksschülern, mit denen ich mich hier beschäftige, unterstreichen die Notwendigkeit zumindest der Überprüfung und Liberalisierung dieser Norm, wenn nicht gar die eines völligen Umdenkens. An die Stelle von ‚richtig‘ (gleich Normkonformität) und ‚falsch‘ (Abweichung von der kodifizierten Norm) hätten ‚akzeptabel‘ und ‚nicht akzeptabel‘ zu treten, in einem ganz besonderen Sinn. Noam Chomsky versteht den Terminus „akzeptabel“ so, „daß er sich auf Äußerungen bezieht, die völlig natürlich und unmittelbar verständlich sind — ohne Zuhilfenahme von Papier und Bleistift, und die in keiner Weise bizarr oder fremdartig klingen“.¹³ Dabei ist ‚akzeptabel‘ nicht mit ‚grammatisch‘ zu verwechseln, denn die „Grammatikalität ist nur einer von vielen Faktoren, deren Zusammenwirken die Akzeptabilität bestimmt“.¹⁴ Das heißt, es kann durchaus grammatische Sätze geben, die so verschachtelt und schwer verständlich sind, daß sie nicht mehr als akzeptabel bezeichnet werden können.¹⁵ Chomsky umgeht das Problem, für wen ein Satz akzeptabel sein soll und worauf sich Grammatikalität stützt, d. h., die Sprache welcher Sprechergruppe eigentlich Gegenstand der Sprachwissenschaft ist. Er tut dies, indem er einen idealen Sprecher — Hörer annimmt, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und unabhängig in der Anwendung seiner Sprachkenntnis ist von grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreuung und Verwirrung und zufällige oder typische Fehler (!).¹⁶ Dieses Problem ist bisher nicht gelöst, was nicht bedeutet, daß es grundsätzlich unlösbar ist. Doch wird dieses Problem schwerlich von der Linguistik allein zu lösen sein. Sie kann das Problem deutlich herausarbeiten, wie dies, auf der Grundlage von Überlegun-

^{11a} Damit ist hier vor allem der soziale Aufstieg gemeint. Vgl. auch H. Schoeck, Soziologisches Wörterbuch, S. 232.

¹² Dieser Gesichtspunkt wurde in der Diskussion am 13. 4. 70 zu diesem Referat besonders von Peter v. Polenz unterstrichen, der sich damit offensichtlich von seinen früheren Äußerungen entfernt hat.

¹³ Chomsky, Aspekte, S. 22.

¹⁴ Ebd., S. 23.

¹⁵ Vgl. zu diesem Komplex Chomsky, Aspekte, S. 21—28.

¹⁶ Ebd., S. 13.

gen Eugenio Coserius, Helmut Henne und Herbert Ernst Wiegand kürzlich versucht haben durch eine Differenzierung der Saussureschen Dichotomie von *langue* und *parole*.¹⁷ Sie operieren mit den Termini ‚individuell‘ und ‚kollektiv‘ einerseits und ‚virtuell‘ und ‚realisiert‘ andererseits und bezeichnen das sprachliche System als den kollektiv-virtuellen Bereich der Sprache, die Sprachnorm als ihren kollektiv-realisierten Bereich; der individuell-realisierte Bereich wird bei ihnen Diskurs genannt; die Sprachkompetenz ist der individuell-virtuelle Teilbereich der Sprache. Mit dem Terminus ‚kollektiv‘ ist die soziale Komponente der Sprache deutlich ins Blickfeld gerückt, ohne daß es gelungen wäre, dieses Kollektiv zu bestimmen. P. v. Polenz fordert eine soziologisch-statistische Bestimmung der zugrunde zu legenden Sprechergruppe. Wähle man diesen Weg nicht, so gingen schon wieder Gruppeninteressen in die Bestimmung der Sprachnorm ein (und dessen, was man als Sprachsystem auffassen kann, natürlich auch). Eine willkürliche Beschränkung auf den *educated speaker* sei eine sprachpolitische Entscheidung mit der sozialpolitischen Konsequenz, daß die Diskrepanz zwischen der allgemeinen Gebrauchsnorm und der quasi-individuellen Norm bestimmter kleiner Gruppen, die diese der Allgemeinheit als angebliche Idealnorm oktroyieren — was ja zugleich heißt, als Grundlage einer ‚idealen‘ Sprache — gefördert würde.¹⁸ Damit sind gewisse Möglichkeiten angedeutet, die zu einer gebrauchsausorientierten Liberalisierung der Sprachnorm führen könnten. Bis zu ihrer Realisierung ist es sicherlich noch ein weiter Weg, auch ist keineswegs sicher, ob eine solche Norm das letzte erstrebenswerte Ziel sein kann, ja, ob die Herstellung einer überregionalen Sprachnorm unter sozialpolitischen Gesichtspunkten überhaupt erforderlich ist.

In dieser Untersuchung wird nun so verfahren, daß sämtliche Abweichungen von der kodifizierten Sprachnorm konstatiert werden, also genau die Fälle, die der korrigierende Lehrer als Fehler anstreicht, keineswegs immer aus freier Entscheidung, sondern behördlichen Vorschriften folgend. Dabei soll — mit allen Vorbehalten — allerdings der Versuch gemacht werden, zu unterscheiden, ob

- a) die Beurteilung ungerechtfertigt ist, oder ob
- b) tatsächlich gegen Grammatikalität oder Akzeptabilität verstoßen worden ist.

¹⁷ Henne/Wiegand, *Geometrische Modelle*, S. 132 ff.

¹⁸ Vgl. v. Polenz, *Sprachgeschichte*.

Daß dies ein ganz subjektives und angreifbares Verfahren ist, wird hier bewußt in Kauf genommen. Es wäre allerdings in Anbetracht der unsicheren Grundlage dieser Wertungen nicht angebracht, dabei zu quantitativen Feststellungen zu kommen.

Ich werde mich damit begnügen, die in diesem Aufsatz angeführten Belege, die meines Erachtens zu Unrecht als Abweichungen charakterisiert wurden, mit einem ** zu versehen.¹⁹ Ein Maßstab dafür wird sein, ob die betreffenden ‚Abweichungen‘ nicht inzwischen längst in der gesprochenen Sprache der Gebildeten regelmäßig anzutreffen sind. Dieser Maßstab ist aber unter dem Blickwinkel einiger im Anschluß an diese Untersuchung erhobenen Forderungen höchst zweifelhaft. Er soll aber aus pragmatischen Gründen zunächst einmal angelegt werden.

Das Gewicht der Abweichungen von der kodifizierten Norm für die schulische und berufliche Entwicklung ist außerordentlich groß. Die Beherrschung der Orthographie z. B. gilt nicht nur als eine Art Orientierungsmarke für die Beurteilung in anderen Fächern, in denen Leistungen nicht auf die gleiche einfache Weise gemessen werden können, sondern sogar ganz allgemein als Maßstab für die „Oberschulfähigkeit“ von Schülern.²⁰ Abweichungen in Grammatik, Lexikon und Stil dürfte in diesen Hinsichten noch ein weitaus höheres Gewicht zukommen. Wenn man nun bedenkt, daß Abweichungen von der kodifizierten Norm besonders häufig bei Schülern aus der Unterschicht auftreten, worauf Ulrich Oevermann hinweist²¹, dann erhält ihre Untersuchung, besonders wenn dabei gewisse soziale Daten mitberücksichtigt werden können, auch für die Bemühungen um den Ausgleich sozialer Ungerechtigkeiten zusätzliches Gewicht. Daß die Sprache nur einer von vielen sozialen Faktoren ist, in denen und durch die soziale Ungleichheit zutage tritt, versteht sich. Es dürfte aber kaum zu leugnen sein, daß sie zu den wichtigsten dieser Faktoren zählt, wobei natürlich zu beachten ist, daß diese Faktoren wohl sämtlich in gewissem Maße interdependent sind. Die Ursachen der Abweichungen von der kodi-

¹⁹ In der Diskussion zu diesem Referat wurde von mehreren Sprechern bemerkt, daß sie einen hohen Prozentsatz der Abweichungen als „sprachrichtig“ toleriert hätten.

²⁰ Vgl. die Untersuchungen von Wiczorkowski, Nagel, Langer (Rechtschreibleistung) und von Tausch und Fittkau (Aufnahmeprüfung, S. 65 ff.); vgl. auch Kemmler, Erfolg.

²¹ Oevermann, Schichtenspezifische Formen, S. 316, unter Verweis auf Untersuchungen von McCarthy, Templin, Thomas und Loban.

fizierten Norm liegen zum nicht geringen Teil im sozialen Status der Schülereltern begründet. Auch für den Mannheimer Raum, aus dem das untersuchte Material stammt, gilt, daß in der Unterschicht vorwiegend Mundart gesprochen wird.²² Insgesamt gilt, daß zwischen Mundart und Unterschichtszugehörigkeit eine hohe positive Korrelation besteht.²³ Es ist aber nicht verwunderlich, daß die von den Kindern primär erworbene Sprache ihre Auswirkungen auf die Beherrschung der Hochsprache hat, die von diesen Kindern sozusagen als Zweitsprache erst erworben werden muß (ohne daß die Schule auf diesen Umstand allzu große Rücksicht nähme).²⁴ Wenn also in der Unterschichtsprache mehr sogenannte „Fehler“ auftreten, wie Oevermann schreibt²⁵, womit primär Abweichungen von der Hochsprache gemeint sein werden, so hat dies nichts damit zu tun, ob ein Sprachgebrauch elaboriert oder restringiert ist, sondern mit den hier dargestellten Zusammenhängen.²⁶ So stellen zwar die Abweichungen von der kodifizierten Norm auch ein „Sprachbarrierenproblem“ dar. Es hat aber mit der (sehr künstlichen) Dichotomie von restricted und elaborated code nicht direkt etwas zu tun.²⁷

Angesichts der bisherigen Überlegungen, vor allem auch in Verbindung mit den Feststellungen Tauschs, Fittkaus und Kemmlers, dürfte deutlich geworden sein, daß jede Leistungsbeurteilung auf der Grundlage des Maßstabs der kodifizierten Sprachnorm (und auch einer allgemeinen Gebrauchsnorm) beinahe automatisch zur Verschärfung der Chancengleichheit in Schule und Beruf erheblich beiträgt. Damit stellt sich zugleich die Frage nach Sinn und Ziel der vorgenommenen Untersuchungen. Sie versuchen einen Beitrag zu leisten zur Beseitigung dieser Chancenungleichheit, indem sie insbesondere zeigen

1. wo der Schüler durch die kodifizierte Norm besonders benachteiligt wird (pragmatische Zielsetzung)

²² Die Feststellungen K. Bräutigams (Mannheimer Mundart, S. 24—27) haben mit Einschränkungen auch heute noch Gültigkeit.

²³ Vgl. auch J. Hasselberg, Abhängigkeit, S. 19 und S. 71, die erste mir bekannte deutschsprachige Arbeit, die sich mit dem Problem mundartbedingter Chancenungleichheit auseinandersetzt.

²⁴ Vgl. dazu auch Verf., Beurteilung.

²⁵ Oevermann, Schichtenspezifische Formen, S. 316.

²⁶ Dies wird bei Oevermann keineswegs deutlich.

²⁷ Ich kann mich daher an dieser Stelle damit begnügen, zu diesem Problem auf die einschlägigen Arbeiten von Basil Bernstein, D. Lawton, W. P. Robinson, R. Reichwein (mit großen Einschränkungen), P. M. Roeder u. a. zu verweisen. Vgl. dazu jetzt die ausgezeichnete kritische Würdigung dieser Arbeiten bei W. Niepold, Schicht (dort auch die entsprechenden Literaturangaben).

2. daß die kodifizierte Norm (und besonders die Lehrerkorrektur) einer Überprüfung höchst bedürftig ist und überregional als Maßstab zur Beurteilung von Sprache nicht verwendet werden sollte, weil die meisten der Abweichungen mundart- (und damit schicht-) bedingt sind,
3. daß auch nicht regional bedingte Abweichungen vielfach schichtspezifisch sind.

Die Beseitigung von Chancenungleichheiten ist aber nicht das einzige Ziel meiner Untersuchung und auch keinesfalls unumstritten. Versuche zur Beseitigung dieser Ungleichheiten — man vergleiche die Diskussion um die sogenannte kompensatorische Erziehung²⁸ — stehen in dem Verdacht, „nur an Symptomen kurieren (zu wollen), weil sie die fundamentalen Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit, d. h. die Produktionsverhältnisse, nicht antasten“.²⁹ Den Gegnern einer „kompensatorischen“ Erziehung ist aber (mit den Teilnehmern eines soziologischen Seminars über „Sozialisation und kompensatorische Erziehung“ an der FU Berlin) entgegenzuhalten, daß die Alternative dazu nur eine fundamentale, heute noch utopische Veränderung im ökonomischen und sozialen Bereich wäre, an die sich dann eine demokratische Erziehung in der Schule (und im Elternhaus) auch anschließen müßte. Die Möglichkeiten (freilich auch die Grenzen) kompensatorischer Erziehung, für die allerdings weitgehende Änderungen zumindest in Teilbereichen gesellschaftlicher Institutionen notwendig wären, als Weg der Veränderung scheinen bei Vorwürfen dieser Art zu wenig reflektiert zu sein.³⁰ Im übrigen wird in dieser Untersuchung eine Anpassung an Mittelschichtnormen nicht gefordert, sondern Kritik an diesen Normen vorgebracht, die keineswegs den Kindern der Unterschicht allein zugute käme. Insofern versteht sich meine Untersuchung als Beitrag zur Veränderung einiger Grundannahmen der Spracherziehung überhaupt, durch die nicht nur Mängel bei Kindern aus der Unterschicht „kompensiert“ werden sollen. Sie versteht sich also als Beitrag zur Erziehung schlechthin. Für Unterschichtkinder wäre eine vernünftigerere Sprachauffassung und Spracherziehung, und vor allem eine solche,

²⁸ Besonders in betrifft: *erziehung* 1970, Heft 9, wo Bernstein sich die Frage stellt, ob es sinnvoll ist, Kinder zur Anpassung an Mittelschichtnormen zu zwingen (Unfug, S. 15—19).

²⁹ Niepold, *Schicht*, S. 71; vgl. auch Michael Pehlke, *Aufstieg und Fall*, S. 26, der solche Versuche als „idealistisch-liberalistische Detailkritik“ bezeichnet, die das gesellschaftliche System stabilisieren.

³⁰ Vgl. dazu *Sozialisation*, S. 3 ff.

die auf die Ausgangssprache der Kinder Rücksicht nähme³¹, ganz besonders wichtig, weil sie in einem Sozialisationsprozeß stehen, der sie besonders benachteiligt. Möglicherweise wäre dies genau der Hebel, mit dem man den Teufelskreis der Interdependenzen der sozialen Determinanten aufsprengen könnte.

In den folgenden Darlegungen wird das Zusammenspiel dieser Determinanten, deren eine die Sprache ist, an einer Reihe von Stellen angesprochen werden müssen. Dabei wird zu beachten sein, daß manchmal die sprachlichen Besonderheiten, andere Male aber die anderen sozialen Determinanten eine größere Rolle spielen. Das wird besonders an den Übergängen auf weiterführende Schulen und deren Folgen deutlich werden. In einer Schule z. B. sind die Mundartsprecher im 9. Schuljahr unter sich, in anderen Schulen, bei denen fehlende Aufklärung der Eltern, die Scheu des Rollenwechsels, selbst die räumliche Lage der weiterführenden Schulen u. a. eine zusätzliche Rolle spielen, sind in der Hauptschule insgesamt durchschnittlich weniger Mundartsprecher anzutreffen.

II.

Das Material, das meiner Darstellung zugrunde liegt, setzt sich folgendermaßen zusammen:

Als Informanten dienten rund 450 Mannheimer Grund- und Hauptschüler aus 5 Schulen. Auf die Erhebung soziologischer Daten für jeden einzelnen Schüler mußte leider verzichtet werden. Dieser Nachteil wurde dadurch auszugleichen versucht, daß die Schulen

1. nach der sozialen Struktur der Einzugsgebiete
 2. nach der Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen
- ausgewählt wurden. Es zeigt sich, daß die soziale Struktur der Wohngebiete, die anhand z. T. lückenhafter und veralteter Statistiken und der Einschätzung durch Beamte des Staatlichen Schulamtes festgestellt wurde, erstaunlich präzise hoch mit der Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen (Gymnasien und Realschulen) korrelierte.³²

³¹ Vgl. V. M. Schirmunski, Deutsche Mundartkunde, S. XI, wo er die Berücksichtigung der lokalen Besonderheiten für einen „vertieften Sprachunterricht“ fordert.

³² Die Übergänge auf weiterführende Schulen (und andere Merkmale zur Einschätzung der Wohngebiete) sind entnommen dem Statistischen Jahresbericht 1968 der Stadt Mannheim. Für die soziale Charakterisierung der Wohngebiete sind

Auf der Grundlage dieser Daten soll eine vorsichtige durchschnittliche Zuordnung zu einer sozialen Schichtung vorgenommen werden.

Es wurde eine Schule ausgewählt, die in einer der besten Wohngegenden Mannheims gelegen ist, die Diesterweg-Grund- und Hauptschule (D) im Lindenhof (Wohngegend I). Die Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen beträgt rund 63 % (Gymnasien 47 %, Realschulen 16 %). Im Lindenhof wohnt eine vorwiegend bürgerliche Bevölkerung (Beamte, Angestellte, freiberuflich Tätige), besonders in seinem südlichen Teil; hier ist der Einfluß der Mundart gering; in einem allerdings relativ kleinen nördlichen Teil des Lindenhofs wohnen vorwiegend Mundartsprecher (Stadtmundart).

In einer der schlechtesten Wohngegenden Mannheims (Wohngegend II), der Schönau, wurden die Käthe-Kollwitz-Grundschule und die Peter-Petersen-Hauptschule, die zusammen einen Schulkomplex darstellen (Pe), ausgesucht. Die Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen beträgt hier nur 12,6 % (Gymnasien 10,3 %, Realschulen 2,3 %). Die Schönau, im Norden der Stadt gelegen, wurde während des Dritten Reichs besonders mit kinderreichen Familien besiedelt. Sie entwickelte sich im Laufe der Zeit, besonders, da man dazu überging, dort sogenannte soziale Außenseiter anzusiedeln, allmählich zu einer Art Slumgebiet. Eine alteingesessene Bevölkerung gibt es hier sozusagen nicht. Trotzdem wird hier vorwiegend Mundart gesprochen, die allerdings von der Mundart der ländlichen Umgebung leicht verschieden ist.

Die drei anderen Schulen liegen in den Randgebieten der Stadt (Wohngegend III). Es handelt sich um die Pfingstberg-Grund- und Hauptschule (P) mit 32,8 % Übergänge auf weiterführende Schulen (Gymnasien 25,1 %, Realschulen 7,7 %). Sie hat als Einzugsgebiet den Pfingstberg, bewohnt vorwiegend von Beamten und Angestellten, und die Rheinau, ein ausgesprochenes Industrieviertel. In der zweiten Schule mittlerer sozialer Prägung, der Käfertal-Grund- und Hauptschule (Kä), beträgt die Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen 31,75 % (Gymnasien 21,6 %, Realschulen 10,1 %), in der dritten, der Sandhofen-Grund- und Hauptschule (Sa), 36 % (Gymnasien 22 %, Realschulen 14 %). Käfertal und Sandhofen liegen im

auch die Feststellungen Bräutigams mit herangezogen worden. Die Bevölkerungszahl der Stadt ist heute nur um rund 10 % höher als 1934, und die soziale Grundstruktur der Stadt hat sich seitdem nicht wesentlich verändert, so daß mit allen Vorbehalten dieser Arbeit noch gewisse Hinweise entnommen werden können.

Osten des Stadtgebietes. Es handelt sich um Wohngebiete mit vorwiegend noch bäuerlicher Bevölkerung, die mit Arbeiter- und eingewanderten Handwerkerfamilien durchsetzt ist. In diesen beiden Gebieten wird auch heute noch vorwiegend Mundart gesprochen, während in den anderen Gebieten eine Stadtmundart verwendet wird.³³ Die sozialen Verhältnisse seien in der folgenden Tabelle übersichtlich zusammengestellt, wobei die durchschnittliche soziale Schicht der Einzugsgebiete mit angegeben wird³⁴:

³³ Vgl. dazu auch die Charakterisierung Bräutigams S. 18—27, ferner W. Henzen, *Mundarten*, S. 201 ff.

³⁴ Damit soll nicht ein Schichtmodell angestrebt sein. Die Einteilung dient nur einer Charakterisierung der Einzugsgebiete der jeweiligen Schulen. Auch sind diese Gebiete sozial keineswegs homogen. An den Einzeluntersuchungen wird sich dies noch zeigen. Vgl. aber auch Jäger/Schätzle/Huber, *Überlegungen*.

Wohngegend	Schule	Übergänge auf weiterführende Schulen in % Gesamt Gymn. Real.			Sprachgebrauch ³⁵	durchschnittliche Schichtzugehörigkeit der Schüler
I Lindenhof	Diesterwegschule (D)	6,3	4,7	1,6	vorwiegend große Nähe zur Hochsprache, daneben weniger Stadtmundart	Mittelschicht
II Schönau	Käthe-Kollwitz-Schule P.-Petersen-Schule (Pe)	12,6	11,3	1,3	Stadtmundart (stark mundartlich beeinflusste Umgangssprache)	untere Unterschicht
III Pfingstberg Rheinau	Pfingstbergschule (P)	32,8	25,1	7,7	vorwiegend Stadtmundart	obere Unterschicht
Sandhofen	Sandhofenschule (Sa)	3,6	2,2	1,4	vorwiegend Dorf- mundart	
Käfertal	Käfertalschule (Kä)	31,7	21,6	10,1	vorwiegend Dorf- mundart	

³⁵ Genaue Abgrenzungen sind schwer möglich, vgl. Henzen, Mundarten, S. 7—42. In der Terminologie lehne ich mich an Henzen an. Termini wie Stadtmundart, Dorfmundart, Schriftsprache, Umgangssprache u. a. bezeichnen je nach der Region, für die sie angewendet werden, nicht nur inhaltlich Verschiedenes, sondern sie müssen selbst für jede Region inhaltlich neu definiert werden. Das geht aus den Ausführungen Henzens sehr schön hervor. Unter Hochsprache (auch Schriftsprache) verstehe ich hier eine Sprache, die relativ normkonform ist, unter Umgangssprache eine kolloquiale, kaum von der Mundart beeinflusste, aber normfernere Sprache, unter Stadtmundart die von der städtischen Unterschicht verwendete Mundart, die durch den Einfluß der Umgangssprache von der Mundart der Landbevölkerung

Die Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen wird zum Teil auch durch die räumliche Lage der weiterführenden Schulen beeinflusst. Besonders für Pe, aber auch für Sa und Kä sind die Wege zu den weiterführenden Schulen extrem weit (im nördlichen Stadtgebiet gibt es kein einziges Gymnasium!), natürlich weil es hier weniger Kinder gibt — wie die Statistiken ausweisen —, die auf weiterführende Schulen gehen. Sie gehen aber z. T. deshalb nicht, weil . . . usw. Auch hier wird einer der vielen Teufelskreise sichtbar, in denen unser Bildungswesen steckt.

Rund 66 % der Informanten sprechen zu Hause Mannheimer Stadt- oder Dorfmundart, nur 10 % sprechen hochdeutsch. Der Rest, ca. 24 %, spricht Umgangssprache.

Diese Zahlen verschieben sich je nach Wohngegend nicht ganz unwesentlich. Während in Wohngegend I nur etwas weniger als 50 % der Schüler Mundart sprechen, sind es in Wohngegend III mehr als 71 %, in Wohngegend II rund 65 %. Hochsprache wird in den Wohngegenden I und III zu jeweils rund 18 % gesprochen, in Wohngegend II nur zu knapp 6 %. Umgangssprache wird zu 33 % in Wohngegend I, zu 28,5 % in Wohngegend II und nur zu 11 % in Wohngegend III gesprochen.^{35a}

Insgesamt kann angenommen werden, daß auch im Mannheimer Raum die Mundart sprechenden Schüler im großen und ganzen aus sozial niedrigen Schichten kommen, „daß soziales Milieu und Mundart eng miteinander verknüpft sind und auf dem Bildungsweg als gleichwertige Faktoren von Bedeutung sind“.³⁶

Die rund 450 Informanten entstammen 15 Klassen. In jeder der 5 Schulen wurden die Schüler der 4., der 6. und der 9. Klasse befragt, und zwar auf folgende Weise:

Jeder der Schüler hatte ein Diktat zu schreiben, dessen Text im Anhang beigegeben ist (S. 230). Der Text wurde allen Schülern von ihrem

unterschieden ist (Henzen, S. 203), unter Dorfmundart verstehe ich die Mundart der Landbevölkerung, die in Mannheim zum Rheinfränkischen gehört, enger zur Pfälzischen Mundart. Sie ist besonders gekennzeichnet durch die Erhaltung des alten *p* (mhd. *pf*), durch anlautendes und inlautendes *d* statt *t*, inlautendes und auslautendes *g* statt *k* u. a. Vgl. dazu ausführlich K. Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 27 und S. 39 ff.

^{35a} Diese Zahlen stützen sich auf die Angaben der Klassenlehrer, ergänzt durch eine umfangreichere Befragung des Lehrpersonals in den verschiedenen Schulen.

³⁶ Hasselberg, Abhängigkeit, S. 19. Vgl. auch die Ausführungen Bräutigams S. 24 ff. zur sozialen Verteilung und Bewertung der Mundartssprecher in Mannheim, an der sich nach dem Urteil alteingesessener Mannheimer bis heute nicht grundsätzlich etwas geändert hat.

eigenen Lehrer diktiert. Der Schwierigkeitsgrad entspricht ungefähr den Anforderungen, die beim Übergang auf weiterführende Schulen im 4. Schuljahr gestellt werden.

Ferner liegt von jedem der Schüler ein Aufsatz vor. Die Themenwahl wurde den jeweiligen Lehrern freigestellt. Da die Erhebung in einer nebligen Herbstwoche angestellt wurde, ergab es sich, daß achtmal das Thema „Unfall im Nebel“ gestellt wurde. Bei den übrigen Aufsätzen handelt es sich zweimal um Erlebnisschilderungen, zweimal um Nacherzählungen, zweimal um Beschreibungen und einmal um einen Besinnungsaufsatz. Zusätzlich wurden in jeder Klasse eine zwanzigminütige Tonbandaufnahme gemacht. Diese Aufnahmen sind transkribiert, aber nicht systematisch ausgewertet worden, da meine Aufmerksamkeit hier vor allem den schriftlichen Äußerungen der Schüler gilt. Sie lassen allerdings Hinweise darauf zu, wo und wie die schriftlichen Äußerungen der Schüler von ihrer gesprochenen Sprache beeinflusst sind.

Daneben wurde ein Fragebogen an die Lehrer der betreffenden Schulen verteilt, in dem sie u. a. aufgefordert wurden, die Hauptschwierigkeiten der Schüler zu nennen. Das Ergebnis war deshalb einigermaßen enttäuschend, weil sich zeigte, daß nur ein Teil der tatsächlichen Schwierigkeiten der Schüler den Lehrern bewußt ist.³⁷ Hauptgrundlage meiner Feststellungen bilden die Diktate und Aufsätze, die deshalb eine gute Grundlage für diese Untersuchung darstellen, weil besonders hier der Schüler dazu aufgefordert ist, die Regeln der hochsprachlichen Norm der geschriebenen Sprache zu beachten.³⁸ Daß diese Texte nicht Beispiele für die normale Gebrauchssprache der Schüler sind, sei unbestritten. Man könnte — cum

³⁷ Insgesamt liegen mir 36 ausgefüllte Fragebogen von Grund- und Hauptschullehrern vor. In den besuchten Schulen waren ca. 150 persönlich (mit Antwortumschlag) verteilt worden. Genannt wurden vor allem solche Schwierigkeiten, die nicht mundartlich bedingt sind (Zeichensetzung, Groß- und Kleinschreibung), seltener mundartlich bedingte Abweichungen (*b* statt *p*, *g* statt *k*). Bei den Kasusabweichungen wurden am häufigsten Abweichungen vom richtigen Gebrauch des Genitivs genannt. Auffällig ist, daß „falsche Bezüge“ als Abweichungsart, obwohl danach gezielt gefragt war, von beinahe keinem genannt wurde.

³⁸ Die Gattung Aufsatz kommt in der geforderten Form in der Lebenswirklichkeit i. a. zwar nicht vor. Trotzdem ist sie für meine Untersuchung sehr geeignet, erstens, weil es nahezu unmöglich ist, andere schriftliche Äußerungen von Schülern zu erhalten, zweitens aber, weil das sprachliche Können der Schüler vorwiegend an den Aufsatzleistungen gemessen wird. Vgl. dazu auch: S. Jäger, Beurteilung.

grano salis — so weit gehen zu sagen, daß die Primärsprache der Schüler durch den Versuch, Hochsprache zu verwenden, gestört ist.³⁹

III.

Zunächst möchte ich mich kurz den orthographischen Abweichungen zuwenden. Tabelle 1 zeigt, wie sich die Fehlerarten verteilen, getrennt nach Aufsätzen und Diktaten.

Tabelle 1: Abweichungen in der Orthographie

Abweichungen	Diktate	Aufsätze	Gesamt
Groß-klein	1 003	951	1 954
Zusammenschreibung	36	157	193
Getrenntschreibung	202	219	421
(Kasus	281	354	635)
Komma	515	2 092	2 607
Personalendung	61	175	236
Dehnung	259	427	686
Vokale	94	31	125
Diphthonge	55	27	82
Doppelung Konsonant	537	346	883
d—t	254	301	555
b—p	315	78	493
g—k (ch)	375	144	519
ch—sch	211	39	250
s—ss—ß	245	486	731
f—v—w	46	91	137
Punkt	—	692	692
	4 489	6 610	11 198

In dieser Tabelle sind auch die Kasusabweichungen, zu denen ich sämtliche Abweichungen vom Flexionssystem des Nomens gezählt habe, mit angeführt, da sie als einzige grammatische Abweichung auch in den Diktaten eine relativ große Frequenz aufweisen. Sie sind als ein Beweis dafür zu werten, wie stark der Kasusgebrauch der Schüler von der hochsprachlichen Norm abweicht. Selbst die durch

³⁹ Die beschriebene Versuchsanordnung zeigt, daß die zu erwartenden Ergebnisse weiterer Absicherung oder auch der Modifizierung bedürfen. Die Population ist zu klein, die sozialen Faktoren sind recht grob. Auch sind im Rahmen eines solchen Referates in linguistischer Hinsicht Vereinfachungen unvermeidlich. Einen wesentlich exakteren Ansatz enthält Jäger/Schätzle/Huber, Überlegungen.

das Gehör aufgenommene und im Grunde nur zu fixierende Form wird häufig dem normalen Sprachgebrauch, einem durch Umwelt und Alter bedingten Subkode, bzw. einer regionalen Norm unterworfen und angepaßt.

Auf den Kasusgebrauch komme ich noch zurück, wenn die grammatischen Abweichungen in den Aufsätzen behandelt werden, da dort insgesamt ein weniger beeinflusster Gebrauch vorliegt.⁴⁰

Bei der Abweichungsart „Personalendung“ handelt es sich ausnahmslos um Auslassungen des letzten oder der letzten beiden Buchstaben (*ich komm, du komms, wir komme, komm* u. ä.), also um Reduktionen der Endsilben. Solche Auslassungen kann man auf eine Nichtbeherrschung des hochsprachlichen Paradigmas (Konjugationssystems) zurückführen und daher auch als grammatische Abweichungen auffassen. Hier liegt, wie die Tonbandaufnahmen bestätigen, offensichtlich Einfluß der gesprochenen Sprache der Schüler vor, in der die Reduktion der Endsilben durchgängig zu beobachten ist.⁴¹ So handelt es sich hier zwar um orthographische Abweichungen, deren Ursache aber der Einfluß der nichthochsprachlichen Flexion ist. Dieser Einfluß ist in den Aufsätzen intensiver als in den Diktaten, in denen er aber durchaus deutlich zu spüren ist.

Ich habe in Tabelle 1 auf eine Aufschlüsselung nach Schulen und Schuljahren verzichtet, und zwar aus technischen Gründen. Die Tabelle würde zu umfangreich und unübersichtlich. Am Beispiel der Groß- und Kleinschreibung möchte ich allerdings eine der Verteilungen vorführen:

⁴⁰ Die Zahl der Kasusabweichungen in den Aufsätzen erscheint auch in Tabelle 3.

⁴¹ Vgl. auch K. Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 101 ff. Der von Bräutigam noch konstatierte Unterschied zwischen Stadt- und Dorfmundart fand sich nicht mehr ausgeprägt; auch in Sandhofen und Käfertal, den ländlicheren Randgebieten, wurde die Verschleifung der Endsilben, bes. das Fehlen des auslautenden *n*, ebenso häufig festgestellt wie in den anderen Gebieten.

*Tabelle 2: Abweichungen in der Groß- und Kleinschreibung
(in Relation zur Gesamtabweichungszahl)*

	Schule	P	Pe	D	Sa	Kä	Ges.
Diktate	4. Schuljahr	115 22,4 %	113 22,2 %	86 22,3 %	149 38,9 %	69 21,2 %	532 24,6 %
	6. Schuljahr	66 25,5 %	94 21,7 %	73 21,7 %	65 28,1 %	59 25,0 %	357 23,9 %
	9. Schuljahr	34 13,3 %	20 17,0 %	33 11,1 %	4 4,4 %	23 23,7 %	114 13,5 %
	Schule	P	Pe	D	Sa	Kä	Ges.
Aufsätze	4. Schuljahr	47 11,1 %	73 14,2 %	67 13,8 %	76 17,1 %	20 7,7 %	273 13,3 %
	6. Schuljahr	97 14,9 %	105 11,7 %	131 16,0 %	120 16,4 %	22 19,3 %	475 14,8 %
	9. Schuljahr	52 15,0 %	0 0,0 %	54 15,8 %	52 20,6 %	45 15,9 %	203 15,5 %

Die Prozentzahlen geben an, wie hoch der Anteil der Abweichungen von den normativen Regeln der Groß- und Kleinschreibung an der Zahl aller orthographischen Abweichungen ist. Wir sehen, daß er bis ins 9. Schuljahr hinein sehr hoch ist, wenn man vom Aufsatz beim 9. Schuljahr (Pe) absieht, wo offensichtlich Lehrerhilfe das Ergebnis verfälscht hat. Die Angabe einiger absoluter Zahlen soll dieses Ergebnis ergänzen:

Die durchschnittlichen Abweichungen je Schüler betragen bei der Groß- und Kleinschreibung:

im 4. Schuljahr im Diktat	4	von insgesamt durchschnittlich	16
		orthographischen Abweichungen	
im Aufsatz	2	von insgesamt durchschnittlich	14
		orthographischen Abweichungen	
im 6. Schuljahr im Diktat	2,2	von insgesamt durchschnittlich	9
		orthographischen Abweichungen	
im Aufsatz	2,8	von insgesamt durchschnittlich	19
		orthographischen Abweichungen	

im 9. Schuljahr im Diktat	0,8	von insgesamt durchschnittlich	5,6
		orthographischen Abweichungen	
im Aufsatz	1,4	von insgesamt durchschnittlich	8,8
		orthographischen Abweichungen	

Diese Zahlen sind hoch. Sie weisen auf eine Erscheinung hin, durch die nicht nur der Schüler unnötig belastet wird. Die Ursachen der Abweichungen bei der Groß- und Kleinschreibung sollen hier nicht im einzelnen beschrieben werden.⁴² Eine der häufigsten Ursachen dürfte die gegenseitige Affizierung mit gleichen Buchstaben beginnender, besonders morphematisch ähnlicher oder teilweise gleicher Wörter sein (homogene Hemmung, deren psychischen Ursachen nachzugehen besonders interessant sein dürfte). Beispiele sind: *Der Farmer war Fremd in dieser Gegend; Der eine Vogel bringt immer neue Baustoffe herbei, der andere Baut.* Auch komponierte Substantive, deren erster Teil kein Substantiv ist, werden häufig klein geschrieben (*zwischenräume*). Auch geschieht es, daß Teile eines komponierten Substantivs z. B. als Adjektive aufgefaßt werden, wenn das betreffende Wort als Ganzes unbekannt ist, wie in folgendem Beispiel zu vermuten ist: *Er gab ihm den knaden Schuß (den Gnadenschuß).* Hörfehler, in Verbindung mit einem fehlenden Sinnerfassen des diktierten Textes, sind eine weitere Ursache: *... und spannen diese Schnüre dann von zwei zu zwei (von Zweig zu Zweig).* Häufig werden Wörter jeder beliebigen Art nach Artikel und Possessivpronomen großgeschrieben, was auf halbverstandene Regeln schließen läßt. Dazu kommen Abweichungen, die darauf zurückzuführen sind, daß hauptwörtlicher Gebrauch (Funktionswechsel) nicht erkannt wird. Besonders neigen die Schüler dazu, mit *Ge-* beginnende Wörter klein zu schreiben, was möglicherweise auf den Einfluß des 2. Partizips zurückzuführen ist, womit man sich aber bereits auf unsicherem Boden bewegt, wie auch bei vielen anderen Fällen, deren Ursachen schwer zu ermitteln sind. In diesem Bereich liegt eine allgemeine Regelunsicherheit vor.

Zu beachten ist, daß ein großer Teil der Abweichungen durch Analogieschlüsse hervorgerufen wird. So wird z. B. das Adjektiv *tot* sehr häufig *Tod* geschrieben usw. Viele an sich positive Transferleistungen führen so zu Abweichungen (und damit zu schlechten Noten). Dies

⁴² Eine genaue Analyse der Abweichungsmotivationen (zusammen mit Eva-Maria Teubert) ist geplant.

gilt nicht nur für die Abweichungen in der Groß- und Kleinschreibung, sondern für die orthographischen Abweichungen fast generell (vgl. *wachsen, Haxen, Wechsel, Hecksel, Hexe, Axt*).

Die Beherrschung der Groß- und Kleinschreibung differiert, von einzelnen Ausreißern abgesehen, von Schule zu Schule kaum (relative Anteile). Dies ist auch nicht verwunderlich, da es sich hierbei um eine Fertigkeit handelt, die — als Erscheinung der geschriebenen Sprache — fast ausschließlich vom Schulunterricht abhängig ist. Ohne daß es möglich wäre, die Tabelle nun noch im Detail zu interpretieren, möchte ich doch auf eine auffällige Erscheinung eingehen, die unmittelbar ins Auge springt. Während bei den Diktaten der Anteil der Abweichungen bei der Groß- und Kleinschreibung rapide abnimmt (24,6 — 23,9 — 13,5), nimmt er bei den Aufsätzen zu (13,3 — 14,8 — 15,5). Eine mögliche Erklärung dafür wäre, daß sich im Aufsatz die Zunahme einer allgemeinen Sprachbeherrschung dahingehend auswirkt, daß nun auch eine größere Zahl sprachlicher Erscheinungen auftritt, bei denen die Frage, ob man groß oder klein schreibt, schwieriger zu beantworten ist, also z. B. Substantivierungen aller Wortarten, nach dem Duden fest genormte Zweifelsfälle usw.

Ganz kurz muß ich noch einmal auf die Gesamttabelle 1 zurückkommen. Viele der dort aufgeführten Abweichungen sind vorwiegend oder z. T. regional bedingt, besonders das Weglassen der Personalendung bei den Verben (*wir komme* statt *wir kommen* u. ä.), die Vereinfachung von Diphthongen (z. B. *uff* statt *auf*) und — besonders stark — die Vertauschung von *p—b*, *g—k*, *d—t* im Anlaut und Inlaut und die Vertauschung von *ch* und *sch* im In- und Auslaut.⁴³

Darauf kann ich hier im einzelnen nicht weiter eingehen. Ich muß mich damit begnügen, auf ein Büchlein zu verweisen, in dem ich diese Dinge für Schüler ausführlich dargestellt habe und das demnächst den Schülern von Mannheim und Umgebung durch die Stadt Mannheim zugänglich gemacht werden wird.⁴⁴

⁴³ Vgl. auch Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 39 ff., für *ch* besonders S. 79 f.

⁴⁴ Solche Hilfen für den Schüler haben nur beschränkten Wert. Ein fortschrittlicher Sprachunterricht, eine stärkere Betonung der linguistischen Ausbildung der Lehrer, die Verwertung der Ergebnisse der Sprachbarrierenforschung, Entwicklung sinnvoller Vorschulerziehungsprogramme und nicht zuletzt eine Liberalisierung der Sprachnorm werden Hilfen dieser Art hoffentlich bald veralten lassen.

IV.

Ich möchte mich nun den Abweichungen in Grammatik, Lexikon und Stil zuwenden. In Tabelle 3 sind sämtliche Abweichungen nach Schulen und Klassen verteilt angeführt. Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Gesamtzahl der Abweichungen pro Klasse in der Spalte „Gesamt“ pro Schuljahr. Die Spalte „Total“ gibt den Anteil der Abweichungen an der Gesamtzahl der Abweichungen in sämtlichen Schulen und Schuljahren an. In der Spalte „Zahl der Abweichungen je 100 Wörter“ wurde für die durchschnittliche Aufsatzlänge und Gesamtabweichungszahl pro Schulklasse die absolute Zahl der einzelnen Abweichungsarten angeführt, wodurch eine Berücksichtigung der Textmengen möglich wird.

Eine zahlenmäßige Übersicht über Normabweichungen der hier aufgeführten Art ist nicht in jedem Fall völlig unproblematisch, vor allem nicht im Bereich des Stils und des Lexikons.

Tabelle 3: Abweichungen in Grammatik, Lexikon und Stil
4. Klasse

	P	%	Pe	%	D	%	Sa	%	Kä	%	Gesamt	%	Z. d. Abw. je 100 Wö.
1 Kasus	11	7,6	52	10,9	12	3,7	23	10,6	14	6,7	112	8,1	0,6
2 Tempuswechsel	12	8,3	14	2,9	2	0,6	22	10,1	15	7,2	65	4,7	0,34
3 Verb (Formenbildung)	10	6,9	42	8,8	34	10,5	19	8,8	23	11,1	128	9,3	0,64
4 Modus	1	0,7	1	0,2	14	4,3	5	2,3	2	1,0	23	1,7	0,12
5 Präpositionen	2	1,4	32	6,7	8	2,5	7	3,3	8	3,8	57	4,1	0,3
6 Konjunktionen	8	5,5	6	1,2	13	4,0	8	3,8	6	2,9	41	3,0	0,21
7 Bezüge	7	4,9	56	11,8	7	2,2	12	5,6	10	4,8	92	6,7	0,48
8 Kongruenz	8	5,6	1	0,2	6	1,9	9	4,1	3	1,5	27	2,0	0,14
9 entgl. Satzkonstr.	—	—	5	1,0	1	0,3	2	0,9	—	—	8	0,6	0,04
10 Anakoluth	—	—	5	1,0	5	1,6	1	0,5	1	0,5	12	0,9	0,06
11 Substantiv- u. Adjektivfl.	1	0,7	21	4,4	—	—	1	0,5	2	1,0	25	1,8	0,12
12 Relativsatz	—	—	—	—	8	2,5	2	0,9	4	2,0	14	1,0	0,07
13 wie statt als (temp.)	3	2,1	—	—	—	—	2	0,9	4	2,0	9	0,7	0,05
14 wie statt als (komp.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15 unpers. es	1	0,7	3	0,6	9	2,8	2	0,9	1	0,5	16	1,2	0,09
16 gramm. Geschl.	1	0,7	1	0,2	5	1,6	4	1,9	2	1,0	13	0,9	0,06
17 brauchen ohne zu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
18 Artikelgebr.	1	0,7	7	1,5	1	0,3	1	0,5	—	—	10	0,7	0,05
19 Infinitivgebr.	4	2,8	1	0,2	1	0,3	—	—	2	1,0	8	0,6	0,04
20 Kontraktion	—	—	21	4,4	2	0,6	6	2,8	6	2,9	35	2,5	0,18
21 Lexikon	27	18,6	69	14,5	88	27,3	41	19,0	46	22,1	271	19,7	1,42
22 Wortbildung	—	—	1	0,2	5	1,6	—	—	6	2,9	12	0,9	0,06
23 Redundanz	1	0,7	2	0,4	—	—	—	—	—	—	3	0,2	0,01
24 Stil	8	5,6	70	14,6	45	14,0	21	9,7	36	17,3	180	13,1	0,94
25 idiom. Kontamin.	1	0,7	5	1,0	—	—	—	—	—	—	6	0,4	0,03
26 Ellipse	—	—	1	0,2	7	2,2	1	0,5	—	—	9	0,7	0,05
27 Auslassung	15	10,3	42	8,8	28	8,7	15	6,9	8	3,8	108	7,9	0,57
28 Wortstellung	1	0,7	9	1,9	—	—	5	2,3	3	1,5	18	1,3	0,1
29 Personifik./Identifik.	—	—	—	—	4	1,2	1	0,5	5	2,4	10	0,7	0,05
30 unverst. Passagen	17	11,7	14	2,9	15	4,7	7	3,3	2	1,0	55	4,0	0,29
31 Sonstiges	2	1,4	3	0,6	3	0,9	—	—	—	—	8	0,6	0,04
Ges.	142		484		323		217		209		1 375		

	P	%	Pe	%	D	%	Sa	%	Kä	%	Gesamt	%	Z. d. Abw. je 100 Wö.
1 Kasus	29	10,6	65	18,2	31	8,6	14	6,2	21	12,4	160	11,5	0,53
2 Tempuswechsel	7	2,6	26	7,3	25	6,9	7	3,1	—	—	65	4,7	0,22
3 Verb (Formenbildung)	14	5,1	24	6,7	23	6,4	20	8,9	—	—	81	5,8	0,27
4 Modus	1	0,4	6	1,7	2	0,6	1	0,4	—	—	10	0,7	0,03
5 Präpositionen	18	6,6	12	3,5	20	5,6	9	4,0	3	1,8	62	4,5	0,21
6 Konjunktionen	5	1,8	7	2,0	10	2,8	10	4,4	2	1,2	34	2,5	0,12
7 Bezüge	7	2,6	18	5,0	40	11,2	3	1,3	9	5,3	77	5,6	0,26
8 Kongruenz	14	5,1	12	3,5	10	2,8	12	5,3	7	4,1	55	4,0	0,18
9 entgl. Satzkonstr.	—	—	7	2,0	1	0,3	1	0,4	—	—	9	0,6	0,03
10 Anakoluthe	—	—	4	1,2	—	—	—	—	—	—	4	0,3	0,01
11 Substantiv- u. Adjektivfl.	4	1,5	2	0,6	1	0,3	6	2,7	2	1,2	15	1,1	0,05
12 Relativsatz	—	—	—	—	3	0,8	1	0,4	3	1,8	7	0,5	0,02
13 <i>wie</i> statt <i>als</i> (temp.)	—	—	1	0,3	1	0,3	1	0,4	—	—	3	0,2	0,01
14 <i>wie</i> statt <i>als</i> (komp.)	—	—	1	0,3	—	—	—	—	—	—	1	0,1	0,00
15 unpers. <i>es</i>	6	2,2	3	0,9	5	1,4	7	3,1	—	—	21	1,5	0,07
16 gramm. Geschl.	4	1,5	19	5,3	5	1,4	6	2,7	—	—	34	2,5	0,12
17 <i>brauchen</i> ohne <i>zu</i>	—	—	—	—	1	0,3	—	—	—	—	1	0,1	0,00
18 Artikelgebr.	11	4,0	4	1,2	1	0,3	4	1,8	—	—	20	1,4	0,06
19 Infinitivgebr.	—	—	2	0,6	—	—	1	0,4	—	—	3	0,2	0,01
20 Kontraktion	4	1,5	18	5,0	3	0,8	3	1,3	6	3,6	34	2,5	0,12
21 Lexikon	34	12,4	38	10,6	75	20,8	49	21,8	51	30,1	247	17,8	0,82
22 Wortbildung	—	—	4	1,2	2	0,6	4	1,8	3	1,8	13	0,9	0,04
23 Redundanz	3	1,1	2	0,6	2	0,6	1	0,4	6	3,6	14	1,0	0,05
24 Stil	27	9,6	31	8,7	49	13,9	16	7,1	14	8,3	137	9,9	0,46
25 idiom. Kontamin.	1	0,4	1	0,3	3	0,8	2	0,9	1	0,6	8	0,6	0,03
26 Ellipse	4	1,5	2	0,6	—	—	2	0,9	1	0,6	9	0,6	0,03
27 Auslassung	24	8,8	23	6,4	20	5,5	21	9,3	13	7,7	101	7,3	0,34
28 Wortstellung	11	4,0	17	4,7	7	1,9	7	3,1	1	0,6	43	3,1	0,14
29 Personifik./Identifik.	27	9,6	1	0,3	—	—	—	—	—	—	28	2,0	0,09
30 unverst. Passagen	17	6,2	8	2,3	20	5,6	16	7,1	25	14,8	86	6,2	0,29
31 Sonstiges	2	0,7	—	—	—	—	1	0,1	1	0,6	4	0,3	0,01
Ges.	274		358		360		225		169		1 386		

	P	%	Pe	%	D	%	Sa	%	Kä	%	Gesamt	%	Z. d. Abw. je 100 Wö.	Total	%
1 Kasus	15	8,9	17	8,8	23	9,3	6	3,0	21	9,0	82	7,8	0,33	354	9,3
2 Tempuswechsel	7	4,1	—	—	18	7,3	—	—	—	—	25	2,4	0,1	155	4,1
3 Verb (Formenbildung)	11	6,5	6	3,1	18	7,3	3	1,5	4	1,7	42	4,0	0,17	251	6,6
4 Modus	—	—	—	—	2	0,8	3	1,5	4	1,7	9	0,9	0,04	42	1,1
5 Präpositionen	6	3,6	11	5,7	15	6,1	10	4,9	—	—	42	4,0	0,17	161	4,2
6 Konjunktionen	8	4,7	2	1,0	5	2,0	8	4,0	4	1,7	27	2,6	0,11	102	2,7
7 Bezüge	2	1,2	41	21,1	5	2,0	13	6,3	9	3,8	70	6,7	0,28	239	6,3
8 Kongruenz	12	7,1	—	—	9	3,6	10	4,9	16	6,8	47	4,5	0,19	129	3,4
9 entgl. Satzkonstr.	—	—	1	0,5	2	0,8	5	2,5	2	0,9	10	1,0	0,04	27	0,7
10 Anakoluthe	—	—	—	—	2	0,8	9	4,5	6	2,6	17	1,6	0,07	33	0,9
11 Substantiv- u. Adjektivfl.	4	2,4	11	5,7	3	1,2	1	0,5	35	15,0	54	5,2	0,22	94	2,5
12 Relativsatz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	21	0,6
13 wie statt als (temp.)	—	—	—	—	—	—	1	0,5	—	—	1	0,1	0,0	13	0,3
14 wie statt als (komp.)	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,4	1	0,1	0,0	2	—
15 unpers. es	—	—	1	0,5	5	2,0	1	0,5	1	0,4	8	0,8	0,03	45	1,2
16 gramm. Geschl.	3	1,8	—	—	1	0,4	4	2,0	2	0,9	10	1,0	0,04	57	1,5
17 brauchen ohne zu	—	—	13	6,7	—	—	—	—	—	—	13	1,2	0,05	14	0,4
18 Artikelgebr.	1	0,6	—	—	1	0,4	1	0,5	4	1,7	7	0,7	0,02	37	1,0
19 Infinitivgebr.	—	—	—	—	—	—	1	0,5	3	1,3	4	0,4	0,01	15	0,4
20 Kontraktion	—	—	—	—	1	0,4	—	—	4	1,7	5	0,5	0,02	74	1,9
21 Lexikon	23	13,6	23	11,9	79	32,7	60	29,3	53	22,6	238	22,7	0,95	756	19,8
22 Wortbildung	5	3,0	5	2,6	1	0,4	6	3,0	1	0,4	18	1,7	0,07	43	1,1
23 Redundanz	2	1,2	2	1,0	1	0,4	2	1,0	2	0,9	9	0,9	0,03	26	0,7
24 Stil	19	11,2	16	8,2	19	7,7	12	5,9	20	8,5	86	8,2	0,34	403	10,6
25 idiom. Kontamin.	5	3,0	5	2,6	2	0,8	—	—	7	3,0	19	1,8	0,07	33	0,9
26 Ellipse	1	0,6	—	—	3	1,2	6	3,0	2	0,9	12	1,1	0,04	30	0,8
27 Auslassung	15	8,9	15	7,7	13	5,3	19	9,3	6	2,6	68	6,5	0,27	277	7,3
28 Wortstellung	1	0,6	—	—	2	0,8	4	2,0	1	0,4	8	0,8	0,03	69	1,8
29 Personifik./Identifik.	13	7,7	—	—	5	2,0	1	0,5	—	—	19	1,8	0,07	57	1,5
30 unverst. Passagen	14	8,3	13	6,7	10	4,0	18	8,8	26	11,1	81	7,7	0,32	222	5,8
31 Sonstiges	2	1,2	12	6,2	1	0,4	1	0,5	—	—	16	1,5	0,06	28	0,7
	169		194		246		205		234		1 048			3 809	

Während es für die Grammatik sehr verbreitete und akzeptierte Regelbücher gibt, wie z. B. die Dudengrammatik, ist dies für Stil und Lexikon sehr viel weniger der Fall. Strenggenommen gibt es für diese Bereiche keine kodifizierte Norm. An ihre Stelle tritt i. a. das Sprachgefühl der Lehrer, das, so weit ich beobachten konnte, was die Beurteilung von sprachlichen Erscheinungen stilistischer und lexikalischer Art angeht, ziemlich einhellig operiert, trotz mancher Unterschiede im einzelnen, da sich hinter den postulierten Maßstäben für ‚guten Stil‘ sehr unterschiedliche Vorstellungen auf Seiten der Lehrer von einer Sprache verbergen, die diesen Maßstäben genügt bzw. nicht genügt. Überspitzt formuliert könnte man sagen, daß die stilistisch-lexikalischen Normen in den Köpfen der Korrigierenden, also der Lehrer, kodifiziert sind, und zwar ziemlich übereinstimmend, da sie — trotz Unterschieden im Bildungsgang im einzelnen — an ähnlichen sprachlichen Vorbildern geschult sind und in einer ähnlichen bildungsmäßigen Tradition stehen. Diese Tradition ist literarisch bis preziös, was leicht an der Art und Weise der Korrekturen abgelesen werden kann.

Bei der Erfassung der Abweichungen im Bereich von Grammatik, Stil und Lexikon habe ich mich an den Usus der durchschnittlichen Lehrerkorrektur gehalten. Hierbei bin ich folgendermaßen vorgegangen: In einer Vorauswahl wurden sämtliche Fälle erfaßt, die „korrekturverdächtig“ waren. Diese wurden nach Sachgruppen sortiert. Eine größere Zahl von Beispielen aus jeder Gruppe wurde sodann Lehrern vorgelegt, wobei ihnen die Texte zur Verfügung standen. Um eine Beeinflussung durch die Vorauswahl möglichst klein zu halten — ganz auszuschließen ist sie wohl kaum —, wurde ferner eine Anzahl der Arbeiten von Lehrern korrigiert. Es zeigte sich, daß die Vorauswahl, besonders bei Stil und Lexikon, eher zu eng als zu weit vorgenommen worden war. Die in dieser Arbeit angeführten Beispiele stellen keine einseitige Auswahl dar; sie wurden von den befragten Lehrern als typische Beispiele bezeichnet.

Als erstes Gebiet der grammatischen Abweichungen und besonders ausführlich soll das des Kasus betrachtet werden (Gruppe 1).

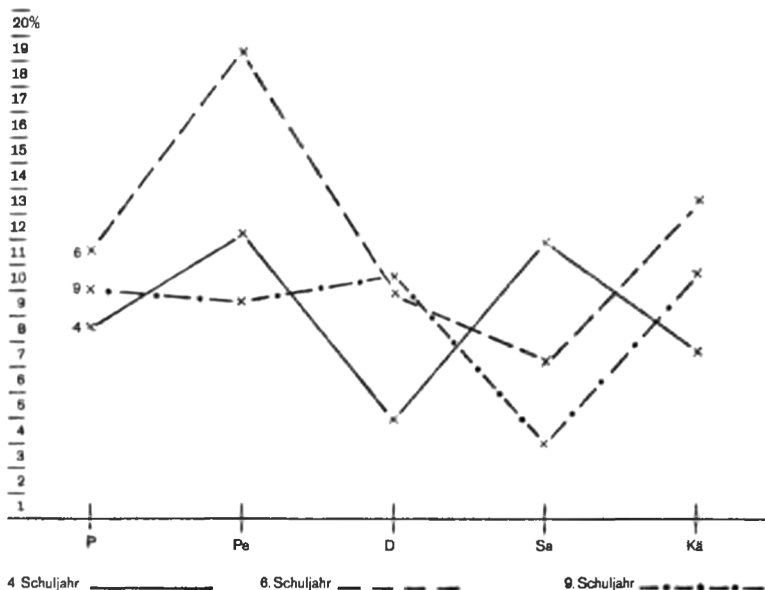
Hier schlägt sich der Einfluß der Mundart in besonders deutlicher Weise nieder und damit auch der Einfluß der sozialen Schichten.

Dieses Gebiet ist sehr umfangreich. Immerhin sind rund 10 % aller Abweichungen, die Tabelle 3 erfaßt, Kasusabweichungen. Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Abweichungen ist in allen Klassenstufen etwa

gleich hoch, mit einem leichten Überwiegen beim 6. Schuljahr, bei dem im allgemeinen der Abgang einer größeren Zahl von Schülern auf weiterführende Schulen sich deutlich bemerkbar macht. Abbildung 1 macht die Verhältnisse, nach Schuljahr und Schule aufgeschlüsselt, deutlich. Die vertikale Linie ist als Skala des prozentualen Abweichungsanteils anzusehen. Auf der horizontalen Linie sind die verschiedenen Schulen eingetragen. Die Abbildung ist also keine Darstellung einer Funktion, sondern reines Schaubild. Da hier nur die prozentualen Anteile in Erscheinung treten, sollte man auch immer die in Tabelle 3 angeführten absoluten Werte und die durchschnittliche Abweichung je Abweichungsart im Auge behalten. Dieser Hinweis ist nötig, damit klar bleibt, daß ein geringer Abweichungsanteil in einem Gebiet einen hohen in anderen Gebieten bedingt. Man darf also bei den folgenden Schaubildern nicht vergessen, daß hier keine absoluten Abweichungszahlen verwendet sind. Es wäre also falsch, entnähme man der folgenden Abbildung, daß z. B. im 6. Schuljahr häufiger falsche Kasus verwendet werden als im 4. Schuljahr. Im 4. Schuljahr kommen auf 100 Wörter z. B. 0,6 Kasusabweichungen, im 6. Schuljahr auf 100 Wörter 0,53, im 9. Schuljahr sind es nur noch 0,33 Kasusabweichungen auf 100 Wörter. Für diese Untersuchung scheint es mir zunächst aber wichtiger zu sein, den Abweichungsanteil festzustellen, da auf diese Weise die Schwerpunkte sichtbar werden. In Abb. 11 wird versucht, die Zahl der einzelnen Abweichung je 100 Wörter graphisch übersichtlich darzustellen (auf das Schuljahr gerechnet). In einer umfassenderen Untersuchung sollten hierfür auch die einzelnen Klassen berücksichtigt werden.

Die folgenden Schaubildinterpretationen fragen nach möglichen Abweichungsmotivationen. Dabei sind wohl in keinem Fall sämtliche intervenierenden Variablen zu berücksichtigen.

Abb. 1: Kasus (Gruppe 1)



Die Schule D (Wohngegend I) hat mit knapp 4% im 4. Schuljahr die niedrigsten Werte für Kasusabweichungen. Sie bildet auch insofern eine Ausnahme, als zwischen 6. und 9. Schuljahr eine, wenn auch geringe, Zunahme zu verzeichnen ist. Die Schule Pe (Wohngegend II) hat mit rund 11% im 4. Schuljahr und rund 18% im 6. Schuljahr die höchsten Werte. Ganz erheblich aber ist der Unterschied zum 9. Schuljahr, in dem nur rund 9% an Kasusabweichungen festgestellt wurden. Ähnlich liegen die Verhältnisse in der Schule Kä (Wohngegend III, dorfähnliches Randgebiet), wo allerdings das 9. Schuljahr den Stand des 4. Schuljahres nicht wieder erreicht. In diesen Verhältnissen spiegeln sich die sozialen und regionalen Umstände, aber auch z. B. besondere schulische Verhältnisse. So konnte beobachtet werden, daß bei den Lehrern der Schule in Wohngegend II (Pe) ein besonders großes Methodenbewußtsein vorlag, daß z. B. Methoden eines kompensatorischen Sprachunterrichts diskutiert wurden usw. Es ist natürlich auch zu beachten, daß hier das Interesse der Eltern, ihre Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken, aufgrund mangelnder Aufklärung über die vorhandenen Möglichkeiten usw. geringer sein

kann als in anderen Wohngebieten, wodurch die Durchschnittsleistungen in der Oberstufe natürlich besser sind.

Es ist eine soziologisch nicht uninteressante Tatsache, daß in allen Schulen — bis auf eine (Sa) — die vorwiegend mundartlich bedingten Kasusabweichungen nach dem 4. Schuljahr anteilmäßig zunehmen, was dahingehend interpretiert werden muß, daß Dialektsprecher seltener auf weiterführende Schulen überwechseln. Im 9. Schuljahr ist wiederum eine Abnahme zu verzeichnen, jedenfalls in den Schulen aus den Randgebieten Sa und Kä und in der Schule aus Wohngegend II (Pe). In D, der Schule aus Wohngegend I, ist im 9. Schuljahr eine Zunahme des Anteils der Kasusabweichungen zu beobachten, in der Schule P (die in einem ausgesprochenen gemischten Einzugsgebiet liegt) ist eine relativ kleine Abnahme zu sehen. Auch diese Erscheinungen muß man als Zeichen dafür werten, daß Dialektsprecher insgesamt gesehen geringere Fortbildungschancen haben.⁴⁵ So sind im 9. Schuljahr der Schule D nur noch Mundartsprecher anzutreffen.

Eine exakte soziologisch-dialektologische Analyse wäre vonnöten, um den genauen Verhältnissen auf die Spur zu kommen.⁴⁶

Weiteren Aufschluß über die Kasusabweichungen erhält man, wenn man die Art der Abweichungen im einzelnen betrachtet. In der Mundart ist durch den Abfall des auslautenden *e* und *n* unter den Formen des Substantivs große Eintönigkeit eingetreten. Einen Genitiv gibt es nicht mehr. Der possessive Genitiv wird im allgemeinen durch den Dativ plus Akkusativ des Possessivpronomens ersetzt (*meinem Vater sein Haus, meiner Schwester ihren Hut*). Die restlichen Kasus lauten gleich. Die Mehrzahl wird im allgemeinen, wenn möglich, durch Umlaut von der Einzahl unterschieden.⁴⁷ Es ist daher nicht verwunderlich, daß der Anteil der Kasusabweichungen bei Mannheimer Schülern sehr hoch ist.

Tabelle 4 enthält einen Überblick.

⁴⁵ Darüber hinaus zeigt sich, daß Dialektsprecher in der Unterstufe der Gymnasien wesentlich häufiger sitzenbleiben. Vgl. J. Hasselberg, Abhängigkeit, S. 20 f.

⁴⁶ Die Arbeit von Hasselberg bedeutet dazu einen ersten Ansatz und stellt, obwohl in einem anderen Regionalbereich ansetzend, eine wertvolle Ergänzung für Arbeiten der hier vorgelegten Art dar.

⁴⁷ Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 97 (§ 100) und S. 130 (§ 136,4).

Tabelle 4: Kasusabweichungen (nach Arten aufgeschlüsselt)

4. Klasse									
	P	Pe	D	Sa	Kä	Ges.	%	Total	%
1/2	—	—	—	—	—	—	—		
1/3	3	13	3	6	2	27	24,1		
1/4	1	21	4	9	5	40	35,7		
2/4	—	—	—	1	—	1	0,9		
3/1	1	—	—	1	—	2	1,8		
3/2	3	3	1	1	—	8	7,2		
3/4	—	3	1	2	2	8	7,2		
4/1	—	1	—	—	—	1	0,9		
4/2	—	—	—	—	—	—	—		
4/3	3	11	3	3	5	25	22,3		
Ges.	11	52	12	23	14	112			

6. Klasse									
1/2	1	2	—	—	—	3	1,9		
1/3	8	14	4	4	2	32	20,1		
1/4	7	28	8	3	8	54	34,0		
2/4	—	1	—	—	—	1	0,6		
3/1	—	—	—	—	—	—	—		
3/2	4	2	—	1	1	8	5,0		
3/4	2	1	2	1	3	9	5,7		
4/1	—	—	1	—	6	7	4,4		
4/2	1	—	—	—	—	1	0,6		
4/3	6	17	16	5	1	45	28,3		
Ges.	29	65	31	14	21	159			

9. Klasse									
1/2	2	—	—	—	—	2	2,4	5	1,4
1/3	2	1	8	1	6	18	22,0	77	21,8
1/4	—	3	4	4	7	18	22,0	112	31,6
2/4	—	—	—	—	—	—	—	2	0,6
3/1	—	—	—	—	1	1	1,2	3	0,9
3/2	3	2	—	—	1	6	7,3	22	6,2
3/4	1	6	1	—	3	11	13,4	28	7,9
4/1	2	1	2	—	—	5	6,1	13	3,7
4/2	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
4/3	5	4	8	1	3	21	25,6	91	25,7
Ges.	15	17	23	6	21	82		354	

Die Kasus sind mit folgenden Ziffern belegt: Nominativ 1, Genitiv 2, Dativ 3, Akkusativ 4. Die linke Randspalte der Tabelle enthält als erste Ziffer die Kasusabweichung, als zweite Ziffer den nach der hochsprachlichen Norm richtigen Kasus.

Es zeigen sich drei eindeutige Schwerpunkte:

1. Die Kombination 1/4: Der Nominativ steht anstelle des Akkusativs. Dafür zunächst einige Beispiele:

(1) Pe 6. Schj.: *Ich ging in mein Bau zurück.*

(2) Pe 6. Schj.: *Wenn du einmal ein Laut von dir gibst ...*

(3) Pe 6. Schj.: *Der Igel war nicht lang weg, da sah er der Räuber.*

Der überwiegende Teil dieser Kasusabweichungen hat seine Ursache in der Kontraktion von unbestimmtem Artikel oder Pronomen (*ein, mein, kein*), die im Nominativ auf *-n* enden. Diese Kontraktionen sind auch in der saloppen Sprache des educated speaker gang und gäbe, wie die Transkriptionen der Forschungsstelle Freiburg ausweisen, und z. T. auch eine ganz regelmäßige Erscheinung der gesprochenen Sprache der Mannheimer Schüler, wenn sie versuchen, Hochdeutsch zu sprechen. Ob hier ein unmittelbarer Einfluß der Mundart, in der diese Formen noch stärker reduziert sind⁴⁸, vorliegt, läßt sich daher nur schwer sagen. Ich vermute, daß hier eine im Grunde unechte („phonetische“) Kasusabweichung vorliegt, die im übrigen durch Bewußtmachen der Kontraktion leicht behoben werden könnte. Es ist natürlich nicht auszuschließen, daß sich die durch Kontraktion erzeugte Kasusabweichung auf den Akkusativgebrauch auswirkt und eine generelle Angleichung Nominativ—Akkusativ in der deutschen Sprache im Gang ist.

In diese Gruppe fällt auch eine Reihe weiterer Beispiele, bei denen der gemeinte Kasus noch deutlich zu erkennen ist.

Einige Beispiele:

(4) Pe 6. Schj.: *** Sie hatten den Prinz und die Prinzessin entführt.*

(5) Pe 6. Schj.: *** Ich rufe den Polizist.⁴⁹*

(6) Pe 6. Schj.: *Es gibt ein süßen Kakao.*

⁴⁸ Vgl. auch die Darstellung Bräutigams, S. 130 (§ 136,2). Seine Ausführungen zum Kasusgebrauch sind allerdings mehr als dürftig.

⁴⁹ Diese Beispiele werden heute im allgemeinen schon als normgerecht angesehen; trotzdem gelten sie in der Schule generell als Normabweichungen. Auch der Duden (Rechtschreibung) fordert hier noch die Flexion auf *-en* (vgl. S. 56, R. 268).

In den ersten beiden Beispielen ist das Kasusmorphem des Substantivs ‚verschluckt‘ worden (*den Prinzen, den Polizisten*). Man könnte hier auch einen Wechsel von starker zu schwacher Deklination sehen. Die Absicht, einen Akkusativ zu setzen, ist in allen drei Beispielen deutlich. Auch diese Erscheinung ist im Alltagsgebrauch des gebildeten Sprechers zu beobachten. Das dritte Beispiel ist nur eine weitere Abart der Kontraktion, an dem die Tatsache, daß hier keine Abweichung im System vorliegt, deutlich zu machen ist.^{49a} Bei den Fällen, in denen der Akkusativ des Substantivs hochsprachlich kein Kasusmorphem hat, ist vielfach freilich die Absicht, einen Akkusativ zu setzen, nicht eindeutig zu erkennen. So sind in dieser Gruppe die Fälle, in denen echte Kasusabweichungen vorliegen, nicht eindeutig von denen zu trennen, wo es sich nur um ‚phonetische‘ Abweichungen handelt.

2. Den zweiten Schwerpunkt stellt die Abweichung 4/3 dar: Akkusativ statt Dativ. Dafür wieder einige Beispiele:

- (7) Sa 6. Schj.: *Auf den Weg übersah ich leider eine Mauer.*
- (8) Sa 4. Schj.: *Ich bin heute morgen um 9 Uhr zu meinen Schulkamerad gegangen.*
- (9) Sa 9. Schj.: *Wenn ein Autofahrer schnell bei dichten Nebel auf der Landstraße fährt ...*
- (10) Pe 6. Schj.: *Doch eines Tages gelang es den jungen Prinzen (Sg.)*
- (11) Pe 6. Schj.: *Da fiel ihn etwas ein.*

Bei den meisten dieser Abweichungen (etwa 3/4 aller Fälle) handelt es sich um Präpositionalphrasen, doch auch der reine Dativ wird häufig durch Akkusativ ersetzt.

3. Sehr viel seltener ist die umgekehrte Abweichung 3/4: Dativ statt Akkusativ.

Beispiele:

- (12) D 6. Schj.: *Wir besuchten ihm jeden Tag.*
- (13) P 6. Schj.: *** ... denn wir hatten ihr angerufen.*
- (14) P 6. Schj.: *Dann fesselten sie dem Räuber.*
- (15) D 9. Schj.: *** Ich ... holte die mit Benzin getränkte Watte heraus, verstreute sie rings um mir und habe sie entzündet.*

^{49a} Eine ganz exakte Fehleranalyse kann hier nicht durchgeführt werden. Sie würde allein für dieses Beispiel mehrere Seiten beanspruchen. (Andeutungsweise: *ein* kann nicht Gen. oder Dat. sein; *süßen* kann nicht Nom. sein; bleibt Akk.).

Die Abweichung in (13) wird im süddeutschen Raum auch von gebildeten Sprechern als normgerecht empfunden.⁵⁰

4. Den dritten Schwerpunkt bildet die Gruppe 1/3: Nominativ statt Dativ. Da der Nominativ in vielen Fällen morphologisch mit dem Akkusativ übereinstimmt, ist eine genaue Abgrenzung zur Gruppe 4/3 nicht immer möglich.

Beispiele:

(16) Pe 6. Schj.: *Dies war die Geschichte vom Maulwurf und seine zwei Freunde.*

(17) Pe 6. Schj.: *Und den Bankmeister erschossen sie mit sechs Schüsse.*

(18) Pe 6. Schj.: *Der Räuberhauptmann sagte seine Männer ...*

(19) Kä 9. Schj.: *** Deshalb wird es niemand gelingen.*⁵¹

Auch sind Beispiele nicht selten, in denen nur ein Teil der Phrase eine Abweichung enthält:

(20) P 9. Schj.: *An einer stark befahrene Straße ...*

Die Beispiele sind recht heterogen und sind ein Zeichen für eine generelle Unsicherheit im Gebrauch, die auf das Fehlen eines differenzierten Paradigmas in der Mundart zurückzuführen ist.

5. Eine erstaunlich kleine Gruppe stellt 3/2: Dativ statt Genitiv dar. Es handelt sich vor allem um den Ersatz des possessiven Genitivs durch ein Präpositionalgefüge mit *von*:

(21) Pe 4. Schj.: *** Der Hund von dem Farmer roch etwas.*

und um Ersetzungen des possessiven Genitivs durch einen Dativ mit Possessivpronomen im Akkusativ:

(22) P 4. Schj.: *...und dem Auto seine Bremsen kwitschten so laut ...*

Diese Konstruktionen, auch ‚analytische Genitive‘ genannt, gelten als umgangssprachlich und werden in der Hochsprache entsprechend bekämpft. Nur in einer beschränkten Zahl von Fällen ist die Umschreibung mit *von* erlaubt.⁵²

⁵⁰ Vgl. auch Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 130 (§ 136,3).

⁵¹ Vgl. Anm. 49; Die „Duden-Hauptschwierigkeiten“, S. 455 und S. 333, bezeichnen die endungslose Dativform als nicht korrekt. Im Rechtschreib-Duden von 1968 wird die endungslose Form bereits anerkannt. Es ist also durch nichts mehr zu rechtfertigen, hier eine Abweichung zu sehen, wie dies aber von den befragten Lehrern noch getan wurde.

⁵² Vgl. Duden-Grammatik, S. 513 f. (§ 5705).

Die anderen Kasusabweichungen spielen eine marginale Rolle. Auf eine weitere Darstellung kann daher in diesem Rahmen verzichtet werden. Die Analyse der Kasusabweichungen hat insgesamt gezeigt, daß man sie, wie das immer wieder geschieht, keinesfalls über einen Kamm scheren darf. Sie gehen zum größten Teil auf die Reduktion des Flexionssystems zurück. Besonders Kontraktionen sind im Sprachgebrauch auch der gebildeten Sprecher bereits sehr verbreitet (*ein* statt *einen*), was als weitere Ursache der Kasusabweichungen hinzukommt. Abweichungen dieser Art können daher kaum als schwerwiegende Verstöße angesehen werden.⁵³ Aus diesen Analysen können einmal neue Einsichten für die Beurteilung (das Gewicht) von Kasusabweichungen gewonnen werden. Zum anderen lassen sie die Notwendigkeit konfrontativen Unterrichtens deutlich werden, derart, daß gesprochene und geschriebene Sprache miteinander verglichen werden, deren Normen offensichtlich stark voneinander abweichen. Betrachtet man die Schwerpunkte der Kasusabweichungen nach Schulen und Schuljahren, dann ergibt sich eine besonders starke Diskrepanz bei den Schulen Pe und D, wie zu erwarten war. Das Verhältnis von Pe zu D beträgt

bei der Kombination 1/3 (Nominativ statt Dativ)

im 4. Schj.: $13 : 3 = 4,3$

im 6. Schj.: $14 : 4 = 3,5$

im 9. Schj.: $1 : 8 = 0,1$

bei der Kombination 1/4 (Nominativ statt Akkusativ) entsprechend

im 4. Schj.: $21 : 4 = 5,2$

im 6. Schj.: $28 : 8 = 3,5$

im 9. Schj.: $3 : 4 = 0,7$

bei der Kombination 4/3 (Akkusativ statt Dativ) entsprechend

im 4. Schj.: $11 : 3 = 3,6$

im 6. Schj.: $17 : 16 = 1,0$

im 9. Schj.: $4 : 8 = 0,5$

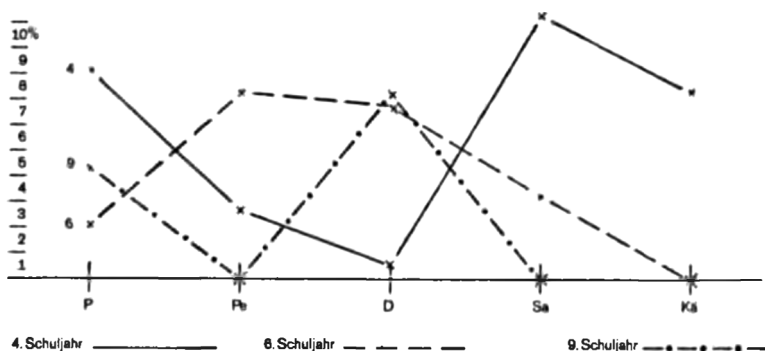
⁵³ Vgl. auch hierzu V. M. Schirmunski, Deutsche Mundartkunde, S. 412 ff., wo diese Entwicklung als allgemeine Tendenz der deutschen Sprache aufgewiesen wird, in Richtung eines Ausgleichs nach der unveränderten Nennform ohne Kasusendung, bei Entwicklung einer deutlichen morphologischen Opposition Singular : Plural. Die syntaktischen Beziehungen werden immer stärker mit einem differenzierten System von Präpositionen zum Ausdruck gebracht.

Das aber heißt, daß im 4. Schj. in Pe der Einfluß der Mundart viel stärker ist als in D, im 6. Schj. ist dieser Unterschied bereits weit geringer, während im 9. Schj. durchweg der Einfluß der Mundart in D wesentlich größer ist als in Pe. Der Einfluß der Hochsprache-sprecher, der in D im 6. Schj. noch nachwirkt, ist im 9. Schj. sehr abgeschwächt, der Einfluß der Familie und der peer groups ist größer geworden. In Pe aber (mit dem zwar größeren Gesamtanteil an Mundartsprechern, aber der geringeren Zahl an Übergängen auf weiterführende Schulen) wird der Einfluß der Mundart geringer. Diese Feststellungen gelten für alle Schwerpunkte der Kasusabweichungen. Das aber heißt, daß für den Aufstieg in Schule und Beruf die Mundart zwar eine sehr negative Rolle spielt, andere sozioökonomische Faktoren diesen Einfluß aber noch übertreffen. Sie kommen erheblich erschwerend hinzu.

Es ist nicht möglich, alle Normabweichungen in der gleichen ausführlichen Form zu behandeln, wie dies beim Kasus geschehen ist. Damit man sich dennoch einen schnellen Überblick verschaffen kann, habe ich eine Reihe von weiteren Schaubildern angefertigt und mit knappen Erläuterungen und einigen Beispielen versehen.⁵⁴

Abbildung 2 zeigt den prozentualen Anteil von der Norm abweichender Tempuswechsel in den Aufsätzen:

Abb. 2: Tempuswechsel (Gruppe 2)



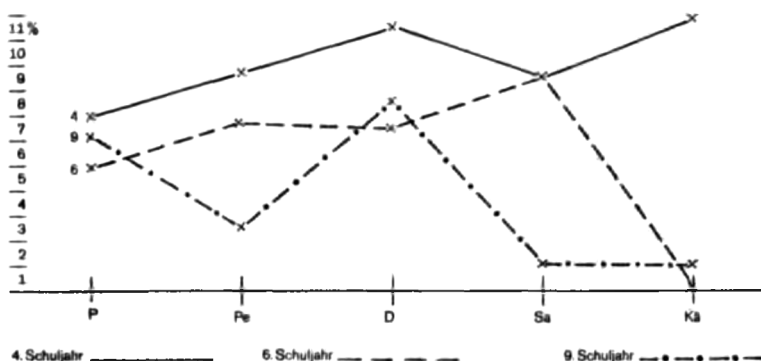
⁵⁴ Im folgenden muß ich mich sehr kurz fassen und auf ausführliche Interpretation verzichten.

Es handelt sich vorwiegend um Wechsel von Präteritum zu Präsens und umgekehrt. Der Anteil der Abweichungen ist vor allem im 4. Schj. von P, Sa und Kä sehr hoch (Wohngegend III), während er hier im 6. und 9. Schj. sozusagen nicht mehr auftritt. Nur bei P ist er noch relativ stark. Im 4. Schj. von D fehlen Abweichungen dieser Art fast völlig. Im 6. Schj. von Pe und D ist ihr Anteil noch relativ hoch, reduziert sich bei Pe, Sa, Kä im 9. Schj. allerdings völlig, während er in D (auf ca. 7%) und P (auf ca. 4%) zunimmt. Die Unsicherheiten in diesem Bereich sind vor allem darauf zurückzuführen, daß es im Rheinfränkischen ein Präteritum nicht gibt (außer von *sein*). Was das Verhältnis von D und Pe angeht, ist hierzu ähnliches zu sagen wie zum Kasusgebrauch: Dort sind im 9. Schj. nur noch Mundartspreeher übriggeblieben. Ganz erstaunlich ist die große Abnahme in Wohngegend III, besonders bei Kä und Sa, wo die Mundart der Einzugsgebiete weniger durch die Hochsprache beeinflusst ist als bei den anderen drei Schulen.⁵⁵ Auch hier mögen sich die geringere Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen (im Schnitt nur 33 %) im Gegensatz zur Schule D (63 %) und damit auch die sozialen Verhältnisse auswirken. In P macht sich die unterschiedliche Struktur des Einzugsgebietes bemerkbar: Die Unterschiede sind weniger profiliert. Dazu ein Beispiel:

(23) D 9. Schj.: *Polizisten standen auf den Straßen und kontrollieren, ob die Lichter brennen.*

Abbildung 3 verdeutlicht die Abweichungsanteile bei der Verbflexion.

Abb. 3: Verb (Formenbildung) (Gruppe 3)



⁵⁵ Vgl. auch Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 101 (§ 110) und S. 131 (§ 137,1).

Typische Beispiele für diese Art der Abweichung sind:

(24) Sa 9. Schj.: *Dies konnte vermeiden werden.*

(25) P 9. Schj.: ... *das weiste ich.*

(26) Sa 4. Schj.: *Als der Doktor ein Taxi rufte, ...*

(27) Pe 4. Schj.: *Aber der Farmer erschießte ihn.*

Bei diesen Abweichungen handelt es sich fast ausschließlich um „falsche“ Analogiebildungen, wobei eine deutliche Neigung zur Verwendung der schwachen Formen zu spüren ist. Wesentlich seltener sind Unsicherheiten beim Ablaut (*gang* statt *ging*). Diese Abweichungen sind stark durch die Mundart geprägt, wo sich starke und schwache Verben nur durch die Bildung des Partizip Perfekt unterscheiden, das zudem noch gelegentlich anders ablautet als in der Hochsprache⁵⁶ (z. B. *genummen* statt *genommen*). Es gibt eine Reihe von Verben, die stark statt schwach verwendet werden: er hat *gehunken* statt *gehinkt*, *gestocke(n)* statt *gesteckt*, oder umgekehrt: *gewest* statt *gewesen*, *gelost* statt *gelassen*.

Der Schwerpunkt der Abweichungen liegt aber in der Bildung der Präterita, was nicht verwundert, da es (s. o.) in der Mundart sozusagen kein Präteritum gibt.⁵⁷ Gerade hier greifen die Kinder gern zu Analogiebildung (*rufte, weiste, erschießte* usw.). Warum sie, wie zu erwarten wäre, nicht das Perfekt wählen, bleibt nur zu vermuten; wahrscheinlich, weil sie das Präteritum als hochsprachegemäßer ansehen (und sie sich in den Aufsätzen der Forderung, Hochsprache zu produzieren, unbewußt ausgesetzt fühlen). Abb. 3 zeigt eine allgemeine Abnahme des Anteils dieser Abweichungen vom 4. zum 6. Schuljahr, außer in Sa, wo kein Unterschied besteht. Hier wirkt sich die ländliche Mundart im Gegensatz zu P deutlich aus.⁵⁸ Bei Pe und D ist der schon beobachtete Gegensatz anzutreffen, daß die Abweichungsanteile bei Pe im 9. Schuljahr erheblich abnehmen, in D dagegen zunehmen. Das ist allerdings auch bei P und Kä der Fall, aber in wesentlich schwächerer Form.

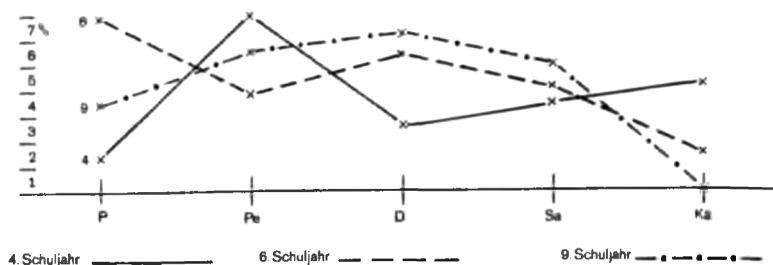
⁵⁶ Vgl. ebd., S. 102 (§ 111).

⁵⁷ Als Ursache wird vielfach, z. B. bei Schirmunski, S. 488 f., der Abfall des auslautenden -e genannt, wodurch die Opposition Präsens: Präteritum der schwachen Verben in der 3. Person Sing. wegfällt. Ähnliches ist auch für die anderen Personen zu beobachten (S. 489). In Mannheim aber (vgl. Abweichung ‚Personalendung‘) sind dies ganz typische Erscheinungen.

⁵⁸ Vgl. Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 105 (§ 116), wonach der alte Formenbestand auf dem Lande noch eher zu finden ist, die Stadtmundart aber hier stärker dem Einfluß der Hochsprache unterliegt.

Abbildung 4 zeigt die Abweichungsanteile beim Gebrauch der Präpositionen.

Abb. 4: Präpositionen (Gruppe 5)



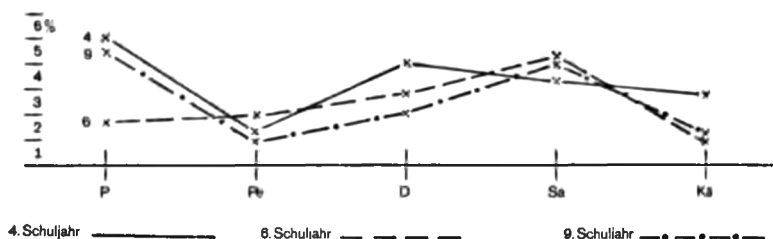
Einige Beispiele:

- (28) D 9. Schj.: *Der Opel-Kadett ... stand mitten in der Straße auf dem Kopf.*
 (29) Sa 6. Schj.: *Wo frühling war, war es noch ein bißchen Nebel, aber nicht so wie am Winter.*
 (30) Kä 4. Schj.: *Ein Kind hatte meine Sparmarken von der Jacke herausgeholt.*

Abweichungen dieser Art sind nicht primär durch die regionale Sprache bedingt. In diesem Bereich herrscht ganz allgemein eine gewisse Unsicherheit, die in Zusammenhang mit einer Änderung von Sehweisen, besonders der Raumvorstellung, zu sehen ist, die noch nicht abgeschlossen ist und das ganze deutsche Sprachgebiet betrifft.⁵⁹ In Pe nimmt der Anteil dieser Abweichungen vom 4. Schj. zum 6. zwar ab, steigt im 9. Schj. aber wieder. In D ist eine Steigerung vom 4. zum 6. und 9. Schj. zu beobachten (so auch — aber weniger deutlich — bei Sa), bei P eine Zunahme vom 4. zum 6. Schj., aber wieder eine Abnahme zum 9. Schj. Bei Kä nimmt der Anteil vom 4. zum 6. zum 9. Schj. ab. Für eine weitere Interpretation, die die möglichen sozialen Ursachen dieser Verhältnisse aufzuzeigen versuchte, sind die Zahlen — die insgesamt recht niedrig liegen — zu wenig sprechend. Abbildung 5 zeigt die Abweichungsanteile bei der Verwendung von Konjunktionen:

⁵⁹ Vgl. Tschird, Sprache, S. 121 ff.

Abb. 5: Konjunktionen (Gruppe 6)



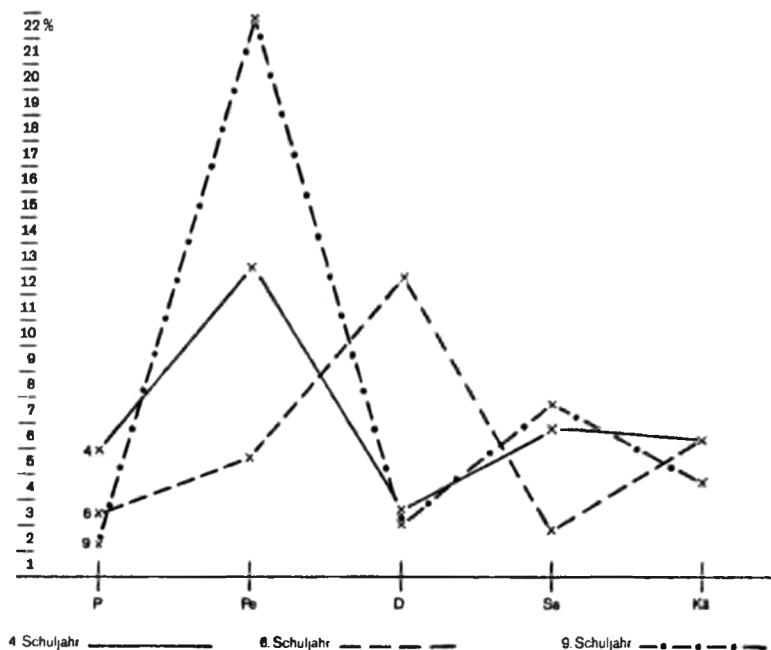
Besonders die ‚logischen‘ Konjunktionen werden in allen Klassen oft falsch eingesetzt. Man hat häufig den Eindruck, daß sie stereotyp als Satzeröffner verwendet werden, z. B.:

- (31) Sa 9. Schj.: *Der Nebel ist eine allgemeine Gefahr für den Verkehr. Doch die Gefahr bei Nebel sollte man nicht auf die leichte Schulter nehmen.*

Auch diese Abweichungen sind nicht auf regionale Ursachen zurückzuführen. Auch ist ihr Anteil nicht sehr hoch. Auffällig ist immerhin der deutlich geringere Anteil bei Pe gegenüber D in allen Schuljahren, ebenso der hohe Anteil im 9. Schj. von P und Sa. Dies kann mit der Themenstellung zusammenhängen. Eine Bildbeschreibung (Pe 9) erfordert andere und wohl weniger logisch-konjunktionale Verknüpfungen als ein Erlebnisbericht mit der Darstellung von Geschehen im zeitlichen Ablauf.

Abbildung 6 stellt den Anteil falscher und unklarer Bezüge dar.

Abb. 6: Bezüge (Gruppe 7)



Dazu einige Beispiele:

- (32) Pe 6. Schj.: *Die Stadt war fast leer. Sie waren alle im Fußballplatz.*
- (33) Sa 6. Schj.: *Der Nebel entsteht durch den Temperaturrückgang. Der bildet eine allgemeine Gefahr für den Verkehr.*
- (34) Pe 9. Schj.: *Das Sofa hat der Maler dunkelgrün gemalt, als ob der Harlekin traurig wäre. Über das Sofa hatte er eine Blumenmustertapete gemalt. Das bedeutet, daß er das Fröhlichsein doch nicht vergessen hat.*

Auch für diese Abweichungsart können keine regionalsprachlichen Ursachen verantwortlich gemacht werden, wohl aber können hier grundsätzliche Unterschiede im Sprachgebrauch in ihrer Abhängigkeit

von der Aufgabenstellung und von den sozialen Verhältnissen dingfest gemacht werden. Dabei kommt hier die Tatsache ins Spiel, daß im 9. Schj. Pe eine Bildbeschreibung vorgenommen wurde (Picassos Harlekin), im 9. Schj. D aber ein Erlebnisbericht (Unfall im Nebel).⁶⁰ Auch im 4. und 6. Schj. von Pe wurde nach einer Vorlage verbalisiert, allerdings nach einer verbalen (Nacherzählung). Im 4. Schj. von D dagegen wurde ein Erlebnis geschildert, im 6. Schj. Besinnungsaufsatz und Erlebnisaufsatz zur Wahl gestellt. In den übrigen Klassen wurden fast ausschließlich Erlebnisschilderungen geschrieben. Durch die Wahrung der Bezüge werden rein verbal Zusammenhänge deutlich gemacht, unabhängig vom Situationskontext. Verstößt man dagegen, entstehen in den seltensten Fällen echte Mißverständnisse. (So ist in Beispiel (32) leicht zu erkennen, wer „im Fußballplatz“ war. Beispiel (33) wäre sinnlos, bezöge man die Gefahr für den Verkehr auf den Temperaturrückgang; auch in (34) wird man das Fröhlichsein auf den Harlekin beziehen, wenn dies auch nicht gänzlich eindeutig ist.) Immer aber muß man sich, um zum richtigen Verständnis zu kommen, etwas hinzudenken, d. h. einen Kontext schaffen. Basil Bernstein zeigt in seinem Aufsatz „Der Unfug mit der ‚kompensatorischen‘ Erziehung“⁶¹ sehr schön die Zuordnung von kontextfreiem Sprechen bei Mittelschichtskindern einerseits und kontextgebundenem Sprechen bei Unterschichtskindern andererseits. Kinder der Mittelschicht werden durch ihre Sozialisation im allgemeinen dazu gebracht, universale Bedeutungen in bestimmten Zusammenhängen zu erfassen und herzustellen, während Kinder der Unterschicht an partikularen Bedeutungen orientiert sind. Das bedeutet natürlich nicht, „daß sich die Kinder in ihrem unausgesprochenen Verständnis des linguistischen Regelsystems unterscheiden“.⁶² Wenn nun, wie im vorliegenden Fall, die Kinder mit einer verbalen (besonders aber nichtverbalen) Vorlage konfrontiert sind, werden sie Kontextkenntnis beim Leser/Lehrer voraussetzen und selbst stark unter direktem Kontexteinfluß stehen und sich so weniger um die Darstellung der Gesamtzusammenhänge bemühen. Bei einem Erlebnisbericht aber ist

⁶⁰ Hier werden die Themen der Aufsätze wichtig. Sie konnten bei den bisherigen Abweichungsarten vernachlässigt werden, da es sich dabei nicht primär um Probleme der Darstellung und des Kontextes handelte.

⁶¹ Bes. S. 17 f.

⁶² Bernstein, Unfug, S. 17. Es handelt sich um Unterschiede des Sprachgebrauchs. Ähnliche Feststellungen machte neuerdings D. Pregel (mündliche Auskunft).

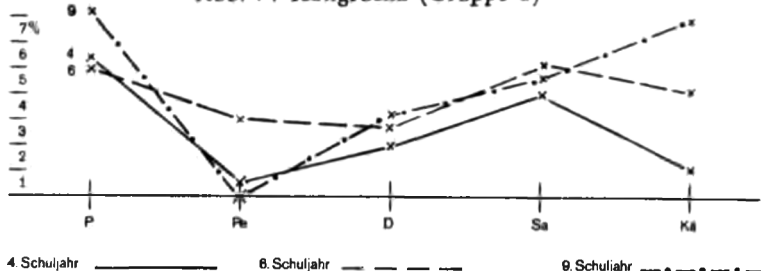
keine Kontextkenntnis vorauszusetzen und der Kontexteinfluß geringer, weshalb es hier zu weniger Bezugsfehlern kommt.^{62a}

Damit sind die Unterschiede zwischen den Abweichungsanteilen bei Pe 9 und D 9 von der Aufgabenstellung her begründet worden. Auch der Abstand von Pe 9 zu Pe 6 und 4 wird damit erklärlicher, ebenso der hohe Anteil bei D 6. (Besinnungsaufsatz, bei dem natürlich auch noch andere Faktoren eine Rolle spielen, wie z. B. die Verwendung komplexerer sprachlicher Strukturen in der Hauptschule, ohne daß diese schon ganz im Griff wären. Darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden.)

Die Zuordnung zur sozialen Herkunft der Schüler muß aber nun ebenfalls berücksichtigt werden. Wir können davon ausgehen, daß in Pe 9 und D 9 primär Unterschichtkinder übriggeblieben sind. Die Unterschiede im Abweichungsanteil haben hier also keine schichtspezifische, sondern eine aufgabenspezifische Ursache.⁶³

Abbildung 7 (Gruppe 8) zeigt den Anteil der Abweichungen in der Kongruenz:

Abb. 7: Kongruenz (Gruppe 8)



Einige Beispiele:

(35) Kä 9. Schj.: *Die Fürsorgerin kommt zu den Leuten, spricht mit ihnen und die Leute haben Vertrauen zu ihnen.*

^{62a} Die Beobachtungen von A. R. Lurija und F. Ja. Judowitsch (Funktion) unterstützen diese Beobachtungen. Sie sprechen von einem „handlungsverbundenen Sprachgebrauch“ (S. 150) und zeigen mit ihren Beobachtungen an Zwillingen die Ursachen dafür auf. Ferner weisen sie auf eine damit verbundene „ungenügend differenzierte Bewußtseinsstruktur“ hin (ebd.).

⁶³ Hier zeigt sich ein Nachteil des groben Versuchsansatzes für die Feststellung schichtspezifischer Unterschiede. Gleiche Themenstellung — einmal Bildbeschreibung, einmal Erlebnisaufsatz für beide Klassen —, dazu ein Vergleich mit Oberschülern gleicher Klassenstufe wäre natürlich sehr viel aufschlußreicher. Hier kann nur bestätigt werden, daß Unterschichtkinder bei bestimmten Themenstellungen zu kontextgebundener Sprache neigen.

- (36) Pe 9. Schj.: *** Schon die Haltung und sein Gesichtsausdruck zeigt doch an, daß er nicht gerade fröhlich ist.*
- (37) Kä 4. Schj.: *Als ich mit meinem Freund Norbert vor einer Woche mit den Rädern spazieren fuhren ...*

Beispiel (36) wurde durchweg als Abweichung aufgefaßt, was sicherlich nicht gerechtfertigt ist. Wenn der Sprecher die Subjekte als Einheit empfindet oder das Prädikat nicht auf beide Subjekte bezieht, steht dieses oft im Singular, selbst in literarischer Sprache⁶⁴, und kann daher nicht als Abweichung von der Norm aufgefaßt werden.

Abweichungen in der Kongruenz sind ebenfalls nicht direkt durch die Regionalsprache bedingt, obwohl die Verschleifung der Endsilben Unsicherheiten gerade in diesem Bereich erzeugen könnte.⁶⁵

Von größerem Gewicht scheint aber hier zu sein, erstens, eine enge Normauslegung, zweitens eine Art von homogener Hemmung, wie sie bei der Groß- und Kleinschreibung beobachtet werden konnte. Ein Musterbeispiel dafür ist Satz (35). In (37) ist offenbar die präpositionale Ergänzung mit einer konjunkionalen Anreihung verwechselt worden, oder einfacher, der Schüler hat nach den logischen Verhältnissen (er und sein Freund) entschieden, nicht nach den grammatischen. Hier liegt eindeutig eine grammatische Abweichung vor.

Anders als die Bezüge haben Abweichungen von der grammatischen Kongruenz nichts mit kontextgebundener Sprechweise zu tun. Das spiegelt sich auch in den (insgesamt kleinen) Abweichungsanteilen und in der Verteilung wider: In Pe ist eine Zunahme vom 4. zum 6. Schj. und dann eine deutliche Abnahme zum 9. Schj. zu beobachten, in D dagegen eine Steigerung vom 4. zum 6. zum 9. Schj. Bei Sa ist eine geringe Abnahme vom 6. zum 9. Schj. zu beobachten (bei insgesamt größeren Anteilen). Auch bei P erreicht die Abweichung im 9. Schj. den höchsten Anteil, er ist aber im 6. Schj. geringer als im 4. In Kä nimmt er vom 4. zum 6. zum 9. Schj. erheblich zu. Insgesamt überrascht der geringe Anteil bei Pe, besonders das Fehlen dieser Abweichung im 9. Schj. Unterschiede je nach Aufgabenstellung sind aber nicht abzulesen.

Für die anderen Gruppen der grammatischen Abweichungen, die alle relativ geringe Frequenz aufweisen, möchte ich nun jeweils nur noch ein Beispiel anführen:

⁶⁴ Vgl. Duden-Hauptschwierigkeiten, S. 363 ff.

⁶⁵ Eine gewisse Neigung zum „logischen Plural“ konstatiert Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 129 (§ 134).

Gruppe 4 (Modusabweichung):

- (38) Pe 4. Schj.: *Am dritten Tag konnte er schon ein bißchen Kalbsfleisch essen, aber da war er schon verschwunden.*
Weil er (der Löwe) das Fleisch, das gebracht wird, nicht mehr fressen konnte, weil er schon fort war, hätte der Satz folgendermaßen lauten müssen:

Am dritten Tag hätte er essen können ... Aber da er ja schon verschwunden war, konnte er nicht mehr essen.

Der Anteil dieser Abweichungen ist relativ klein, was aber mit daran liegt, daß der Konjunktiv hier ohnedies überaus selten gebraucht wird. Das liegt einmal daran, daß bei Redewiedergaben die direkte Rede bevorzugt wird, zum anderen daran, daß in der Mundart nur noch Relikte der Konjunktivformen (I und II) erhalten sind.⁶⁶

Die höchste Abweichungsrate haben D 4 mit 4,3 % und Sa 4 mit 2,3 %. Daß sie gerade im 4. Schj. im Schnitt am höchsten liegt, hängt wohl damit zusammen, daß hier noch viele Hochsprachessprecher vorhanden sind, die den Versuch machen, indirekte Redewiedergaben oder Bedingungssätze zu verwenden.

Gruppe 9: Entgleiste Satzkonstruktionen:

- (39) Sa 6. Schj.: *Wir gingen in den Wald da kam uns der Gedanke, daß wir ein Häuschen zu bauen.*

Gruppe 10: Anakoluthe:

- (40) D 9. Schj.: *Sind diese nicht in Ordnung, so ist derjenige auch wenn er nicht schuldig ist, den Unfall begangen zu haben, darf er Strafe zahlen.*

oder:

- (41) Pe 6. Schj.: *Als sie die Bildzeitung gebracht bekamen, sahen sie auf der ersten Seite stand ein Artikel.*

Gruppe 11: Abweichung bei Substantiv- und Adjektivflexion:

- (42) Sa 6. Schj.: *Es war an einem Montag vergangenes Jahres ...*

⁶⁶ Vgl. Schirmunski, Deutsche Mundartkunde, S. 508 ff.

Für diese Abweichungen sind die Ursachen im mundartlich anderen Gebrauch zu sehen. Das Wichtigste darüber ist bereits im Zusammenhang mit dem Kasusgebrauch gesagt worden.⁶⁷

Gruppe 12: Abweichung bei Relativsätzen:

- (43) D 6. Schj.: *Es war wieder der Tag, wo das Fußballspiel der Kinder stattfand ...*

Diese Abweichung ist auf den Einfluß der Mundart zurückzuführen, in der es keine anderen Relativpronomen gibt.⁶⁸

Gruppe 13: Abweichungen von temporalem *als* zu *wie*:

- (44) Sa 6. Schj.: *** Ich war froh, wie ich wieder zu Hause war.*

Die Verwendung des temporalen *wie* statt *als* ist inzwischen auch in der Sprache der Gebildeten und seit jeher in der Literatursprache zu beobachten, allerdings weniger in Verbindung mit Präteritum als mit Präsens. Als „Fehler“ kann man die Verwendung des *wie* kaum bezeichnen.⁶⁹

Gruppe 14: Abweichung von *als* zu *wie* nach Komparativ:

- (45) Pe 6. Schj.: *** Er kam aber auch nicht weiter wie Edmund.*

Diese Verwendung gilt normativ noch nicht als hochsprachlich.⁷⁰ Sie ist aber im Sprachgebrauch der Gebildeten gang und gäbe und sollte, da sie zur normativ korrekten Verwendung von *als* keinen funktionalen Unterschied ausmacht, auch nicht als „Fehler“ angesehen werden.⁷¹

Gruppe 15: Abweichung beim Gebrauch des unpersönlichen *es*:

- (46) Pe 9. Schj.: *Picasso malte am oberen Bildrand große Blumen, so daß es die traurige Stimmung des Bildes etwas auflockert.*

⁶⁷ Vgl. aber auch Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 97 ff. und S. 99 f., wo an einem Beispiel die Reduktion der Adjektivflexion aufgewiesen ist.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 134 (§ 141).

⁶⁹ Vgl. Duden-Hauptschwierigkeiten, S. 42.

⁷⁰ Vgl. Duden-Hauptschwierigkeiten, S. 42 f.

⁷¹ Vgl. dazu W. Betz, Grenzen, S. 17 f. In Verf., Sprachnorm, S. 369, wurde noch ein konservativerer Standpunkt vertreten, da es mir dort noch allein um die Feststellung des hochsprachlich Gegebenen ging, die ja weitgehend auch noch nicht einmal geleistet ist.

Gruppe 16: Abweichungen des grammatischen Geschlechts:

- (47) D 9. Schj.: *Danach nahm ich die Mannheimer Morgen zur Hand.*

Hier war wohl an die Zeitung gedacht worden.

Das grammatische Geschlecht ist in der Mundart bei einer Reihe von Substantiven anders als in der Hochsprache, z. B. *der Gummi, der Liter, der Scherben, die Fräulein, das Sach*.⁷² Auch neigt man stark zum Gebrauch des natürlichen Geschlecht.⁷³

Gruppe 17: *brauchen* ohne *zu*:

- (48) D 6. Schj.: *** Der Mittelstürmer brauchte grad noch den Kopf hinheben ...*

brauchen wird in der gesprochenen Sprache fast immer ohne *zu* gebraucht, auch bei sogenannten Gebildeten. Der Duden fordert selbst die Anerkennung dieser Verwendung, kurioserweise aber „wenigstens für den außerschulischen Bereich“.⁷⁴ Da das *zu* völlig unfunktional ist und der vermittelten Information nichts hinzufügt, in der lebendigen Sprache zudem kaum gebräuchlich ist, empfiehlt sich die Abschaffung dieser Norm.⁷⁵ In der Sprache der Schüler sollte man in diesen Fällen keinesfalls einen „Fehler“ sehen.

Gruppe 18: Abweichungen im Artikelgebrauch:

- (49) Pe 9. Schj.: *Die Halskrause trägt er um den Hals.* (Von ihr war vorher nicht die Rede.)

Gruppe 19: Abweichungen beim Infinitivgebrauch:

- (50) Kä 9. Schj.: *Aber es fällt oft schwer dazu das Richtige zu sagen und es nicht noch falscher machen.*

Abschließend zur Behandlung der konstatierten Normabweichungen im grammatischen Bereich soll der Blick darauf gelenkt werden, wo

⁷² Vgl. Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 98 (§ 101).

⁷³ Vgl. auch ebd., S. 129 (§ 134).

⁷⁴ Duden-Hauptschwierigkeiten, S. 138. In der Duden-Grammatik, die später erschien, wird diese Forderung wieder ein wenig abgeschwächt und nur noch Toleranz bei „modaler“ Verwendung (wenn Gleichsetzung mit *müssen* möglich ist) empfohlen (S. 529, § 5925).

⁷⁵ Wenn man allein von der geschriebenen Sprache ausgeht, in der das *zu* noch fest ist, müßte man zu einem anderen Ergebnis kommen. Das sollte man aber nicht länger tun, zumal erkannt ist, daß die Schriftsprache die Schulnorm ständig reproduziert. Vgl. auch Folsom, „brauchen“.

— verteilt nach Klassen und Schulen — die Schwerpunkte der Abweichungen liegen.

Im 4. Schuljahr hat nur eine Klasse den Abweichungsschwerpunkt im Bereich des Kasus, im 6. Schuljahr haben hier alle Klassen ihren Schwerpunkt, außer D. Im 9. Schuljahr haben noch zwei Klassen hier ihren Schwerpunkt: P 9 und D 9; die Werte bei Pe 9 und Kä 9 sind aber auch sehr hoch. Da die Kasusabweichungen stark auf den Einfluß der von den Schülern gesprochenen Sprache, die meistens sehr stark dialektal gefärbt ist, zurückzuführen sind und im 6. Schj. und sehr stark auch im 9. Schj. die Abweichungsschwerpunkte fast aller Klassen beim Kasus liegen, kann man folgern, daß die Schüler, deren schriftliche Äußerungen unter dem Einfluß der Mundart stehen, geringere Chancen haben, auf weiterführende Schulen zu gelangen. Auch bei vielen anderen Abweichungsarten zeigte sich tendenziell Ähnliches (s. Tempuswechsel (2), Formenbildung des Verbs (3), Modusgebrauch (4), Abweichungen bei Substantiv- und Adjektivflexion (11), Relativsätze (12), Grammatisches Geschlecht (16)). Dies könnte man als ein Indiz für das Vorliegen mundartbedingter Sprachbarrieren ansehen.

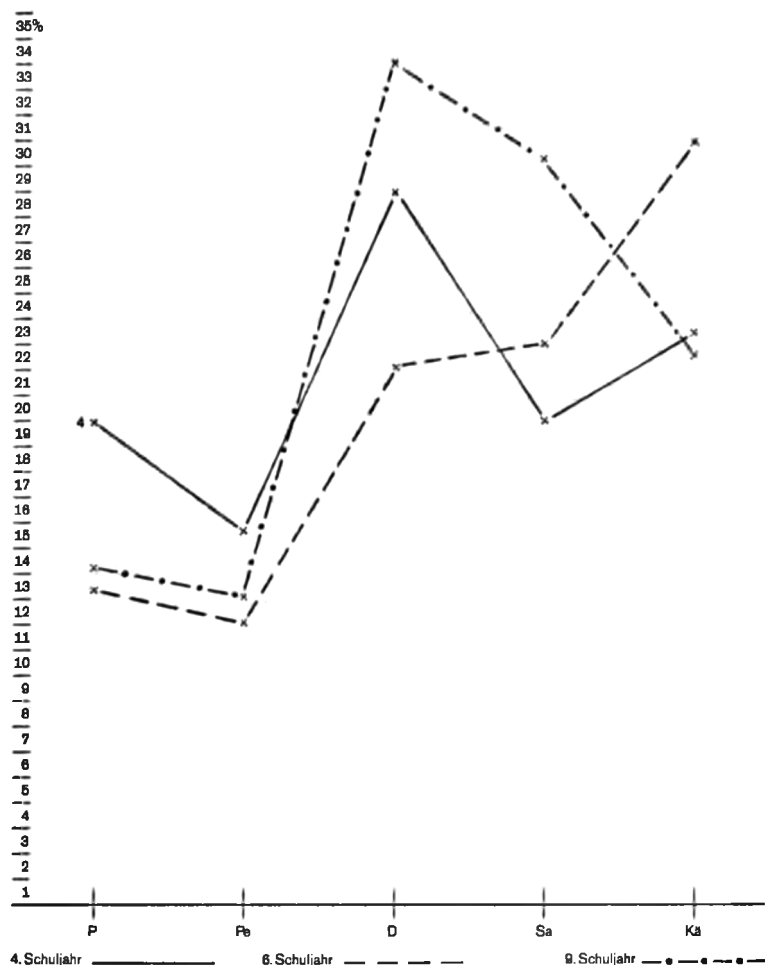
Die nicht mundartlich bedingten Abweichungen bilden relativ kleine Anteile. Sie sind oft dort vermerkt, wo die Gebrauchsnorm schwankt und auch die kodifizierte Norm unsicher ist (*als* oder *wie*, *brauchen* ohne *zu*, Präpositionen).

Bei den Bezügen (7) zeigte sich, bedingt durch die unterschiedliche Themenwahl, der Unterschied zwischen kontextgebundenem und kontextfreiem Sprachgebrauch. Dieser aber ist ebenfalls schichtspezifisch (Bernstein).

Abweichungen im Bereich des Lexikons machen einen sehr großen Teil der Gesamtabweichungen aus.

Abbildung 8 gibt einen Überblick.

Abb. 8: Lexikon (Gruppe 21)



Die Verwendung unpassender oder nichthochsprachlicher Wörter und Wendungen nimmt in drei der Schulen vom 4. Schj. zum 6. Schj. hin anteilmäßig ab. Nur in Sa und Kä nimmt sie deutlich zu. Der Schluß liegt nahe, daß die Schüler die Aufgabe, einen Aufsatz zu schreiben,

inzwischen besser in den Griff bekommen haben, daß sie vor allem durch Lektüre und Gespräch ihren hochsprachlichen Wortschatz erweitert haben und daß sich das positiv auswirkt, trotz der Abgänge auf weiterführende Schulen. Dazu kommt, daß der Aufsatztyp, der im 6. Schj. gepflegt wird, im Grunde noch derselbe ist wie im 4. Schj.: In beiden Schuljahren wurden Erlebnisaufsätze, Fortsetzungen oder einfache Beschreibungen verlangt. Bei Sa und Kä wirkt sich die ländliche Randlage deutlich aus. Mit der Aufgabenstellung ergibt sich auch eine Erklärung für die z. T. sprunghafte Zunahme der Abweichungen zum 9. Schj. hin: Hier wurde (z. T. bei gleichem Thema) eine Art Besinnungsaufsatz verlangt. In Pe 9 wurde eine Bildbeschreibung angefertigt, wodurch der in Frage kommende Wortschatz relativ eingeschränkt wurde. Auch die übrigen niedrigen Werte bei Pe 4 und 6 sind sicher z. T. auf das Vorliegen fester (verbaler) Vorlagen zurückzuführen. Die sprunghafte Zunahme im 9. Schj. betrifft vor allem 2 Schulen: D und Sa. Bei diesen beiden Schulen kommt hinzu, daß in der 9. Klasse fast ausschließlich Mundartsprecher übriggeblieben sind.

Die Art der Abweichungen im Lexikon soll nun an einer Reihe von Beispielen vorgeführt werden.⁷⁶

Die erste Gruppe dieser Beispiele stellt nach Ansicht der Korrektoren Fälle dar, in denen das richtige hochsprachliche Wort nicht gefunden wurde und ein anderes, aber ebenfalls hochsprachliches Wort gewählt wurde:

- (51) Kä 9. Schj.: *Der Schulsport ist für mich ein sehr guter und schöner Ausgleich für die Stunden, in denen ich meinen geistlichen Körperteil anstrenge.*

Ironisierend ist hier natürlich der „geistige Körperteil“ gemeint. Als Ursache für Abweichungen dieser Art (vgl. auch *sprachlich—sprachig*) ist die Ähnlichkeit der Wörter anzusehen.

- (52) Kä 9. Schj.: *** Darum ist es am wichtigsten in unserer heutigen maschinellen Welt, daß man Sport treibt.*

Der Korrektor ersetzte hier *maschinell* durch *technisiert*. Aber man kann große Teile der Welt als durch Maschinen hergestellt auffassen oder als maschinenmäßig. *Technisiert* heißt soviel wie ‚mit Maschinen

⁷⁶ Vgl. auch Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 107 ff.

oder Automaten überschwemmt', was möglicherweise der Vorstellung des Korrektors näherliegt. Er kann aber nicht voraussetzen, daß der Schüler das sagen wollte, was der Korrektor sich selbst vorstellte.

- (53) Sa 9. Schj.: *** Jede Jahreszeit hat ihre Schönheiten: Der Sommer das Baden, der Winter das Rodeln ...*

Die Korrektur: *hat ihre Vorteile* trifft m. E. daneben. Das Sprachgefühl stößt sich an: *Der Sommer (hat) das Baden* etc. Deshalb wäre hier allenfalls eine stilistische Abweichung festzustellen.

- (54) D 9. Schj.: *Zwei Autos sind zusammengetroffen.*

Gemeint ist, daß die Autos zusammengestoßen sind.

- (55) P 9. Schj.: *Die Passanten, die bei einem Unfall ja nicht ausbleiben, gingen jetzt ihren abgebrochenen Weg weiter.*

Gemeint ist:

setzten ihren unterbrochenen Weg fort.

- (56) Pe 6. Schj.: *Sie war sehr unsicher, nämlich wenn sie mal aus dem Haus ging, schlichen ihr schon die Räuber hinterher.*

Gemeint ist: *Sie lebte in ständiger Gefahr*, allenfalls: *sie war sehr gefährdet.*

Die folgende Gruppe von Beispielen enthält Wörter und Wendungen, die als umgangssprachlich bezeichnet wurden. Sie sind semantisch korrekt, gehören nach Meinung der Korrektoren aber nicht dem hochsprachlichen Lexikon an.

- (57) Pe 6. Schj.: *** Dann hauten sie ab.*

- (58) D 4. Schj.: *** Zu Hause gab es Dresche.*

- (59) D 9. Schj.: *** Er rutschte auf die linke Fahrbahn und brummte mit dem gerade überholenden Fahrzeug zusammen.*

- (60) Sa 9. Schj.: *Auf der Autobahn muß man den Kopf zur Scheibe hinaushängen, und immer dem weißen Strich nachfahren, weil man anders nur eine Waschküche vor sich sieht.*

- (61) Sa 9. Schj.: *** Man soll lieber einmal zu spät zur Arbeit kommen als einen Unfall zu bauen.*

(62) Kä 9. Schj.: ** *Denn viele Teile des Körpers kommen beim ewigen Sitzen nicht in Bewegung und rosten ein.*

Hier ist das hochsprachliche Lexikon sicherlich oft zu eng ausgelegt worden; wobei überhaupt wieder zu fragen wäre, wer denn festlegt, was noch hochsprachlich ist und was nicht mehr. Die verschiedenen Wörterbücher sind sich keineswegs einig. *abhauen* (vgl. Beispiel (57)) wird vom Stil-Duden⁷⁷ nicht als umgangssprachlich bezeichnet, von Klappenbach dagegen als salopp bis umgangssprachlich.⁷⁸ *Remarque* und andere Schriftsteller scheuen den literarischen Gebrauch dieses Wortes nicht. Soll man ihn den Schülern dann ankreiden? *Dresche* (s. Beispiel (58)) gilt dem Duden als ugs.⁷⁹, bei Klappenbach wird es als salopp bezeichnet und in der Literatursprache nachgewiesen.⁸⁰ *brummen* oder *zusammenbrummen* (wie in (59)) verzeichnen Duden und Klappenbach (noch?) nicht. Dieses sehr bildhafte Wort (vgl. *ein Insekt brummt gegen die Fensterscheibe*) sollte aber nicht einem blassen *zusammenfahren* oder *zusammenstoßen*, die der Stil-Duden empfiehlt, geopfert werden. Die semantische Komponente der Heftigkeit und Plötzlichkeit ginge dabei verloren. Selbst das Wort *rutschen* (Beispiel (59)), das m. W. nirgends als umgangssprachlich bezeichnet wird, wurde bemängelt. Ein Wagen rutsche nicht auf eine andere Fahrbahn, sondern er gleite, gerate o. ä. Das ist um so unverständlicher, als die Ursache des Rutschens (vereiste Fahrbahn) vorher genannt wurde. Herrscht hier nicht reine Willkür, dann doch mindestens eine Neigung zu Nivellierung und Farblosigkeit.

anders (s. Beispiel (60)) i. S. von *sonst* ist wahrscheinlich eine regionale hochsprachliche Besonderheit. Es gilt hochsprachlich als veraltet.⁸¹ *bauen* (i. S. von Beispiel (61)) wird bei Klappenbach als salopp bis umgangssprachlich bezeichnet⁸², der Stil-Duden bezeichnet es als ugs. und schlägt statt *bauen haben* (!) oder *verursachen* vor (was semantisch ja wohl nicht dasselbe ist).⁸³

In (62) wurde das „ewige Sitzen“ bemängelt. *ewig* i. d. S. wird im Stil-Duden als ugs. bezeichnet und soll durch *dauernd* ersetzt wer-

⁷⁷ Duden-Stilwörterbuch, S. 29.

⁷⁸ Klappenbach, Wörterbuch, S. 29.

⁷⁹ Duden-Stilwörterbuch, S. 158.

⁸⁰ Klappenbach, Wörterbuch, S. 855.

⁸¹ Vgl. Klappenbach, Wörterbuch, S. 129.

⁸² Ebd., S. 434 b.

⁸³ Duden-Stilwörterbuch, S. 105.

den⁸⁴; im Klappenbach wird es als „übertrieben“ bezeichnet oder auch als umgangssprachlich-abwertend.⁸⁵

Nun noch einige Beispiele für ausgesprochene Dialektwörter:

(63) D 4. Schj.: *Dann spielten wir Fangerles.*

(64) D 4. Schj.: *Wir aßen so arg, daß kaum noch Wurst da war.*

Arg ist an sich hochsprachlich. In dieser Bedeutung kommt es aber nur in der Mundart vor.⁸⁶ *Fangerles* könnte ein erstarrter Rest des alten Genitivs sein.⁸⁷ Es handelt sich um eine Diminutivbildung zu *Fänger*, wie sie in der Kindersprache besonders häufig sind. Auf den Umlaut wird dann verzichtet.⁸⁸

(65) Kä 9. Schj.: *Beim Fußball ist es das allerselbe.*

Auch solche Abweichungen von der hochsprachlichen Norm, von den grammatischen und orthographischen ganz zu schweigen, dienen in der Schule, vielfach auch im späteren Berufsleben, zum Anlaß negativer bis negativster Beurteilung. Sie weisen den Schreiber einer bestimmten sozialen Gruppe zu, über die sich mancher der Urteilenden restlos erhaben fühlt. Dabei ist zu vermuten, daß das Vorhandensein solcher Abweichungen einmal auf das Versagen der Urteilenden selbst zurückgeht (zu geringe oder keine Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangslage der Schüler), im weitesten Sinn auf das Versagen einer gebildeten Schicht, die es nicht verstanden hat, das Erziehungswesen heutigen Erfordernissen anzupassen. Daneben hat diese Schicht aber auch moralisch versagt, indem sie es immer noch zuläßt und oft fleißig selbst betreibt, daß „Abweichler“ von der Hochsprache — und setzen sie auch nur ein paar Kommas falsch — sozial diskriminiert werden.⁸⁹

Nach diesem kleinen Exkurs doch wieder zurück zur Sache. In der Nähe der Lexikonabweichungen sehe ich auch die Abweichungen in der Wortbildung (Gruppe 22), die allerdings nicht so sehr häufig auftreten. Dazu einige Beispiele:

⁸⁴ Ebd., S. 202.

⁸⁵ Dabei fällt merkwürdigerweise in die Gruppe „übertrieben“ ein Beispiel von St. Zweig, in „ugs. abwertend“ konstruierte Beispiele, die sich aber davon nur durch den ugs. Kontext unterscheiden. Solche und andere Erscheinungen zeigen, wie schwer selbst hervorragenden Lexikologen diese Unterscheidungen fallen.

⁸⁶ Vgl. Bräutigam, Mannheimer Mundart, S. 122 (§ 127,1).

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 130 f.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 119 und Schirmunski, Deutsche Mundartkunde, S. 480 ff.

⁸⁹ Vgl. dazu auch Ströbl, Zeichensetzung, S. 129 ff.

(66) Kä 9. Schj.: ... *da kämpfen die Leichtathletiker.*

(67) Sa 4. Schj.: *Es war alles so gespensterisch.*

Besonders Substantivkomposita entsprechen öfter nicht der Norm:

(68) P 9. Schj.: *Wirbelsäulebruch*

(69) Pe 4. Schj.: *Bauerfrau*

(70) Sa 6. Schj.: *Bushaltenstelle*

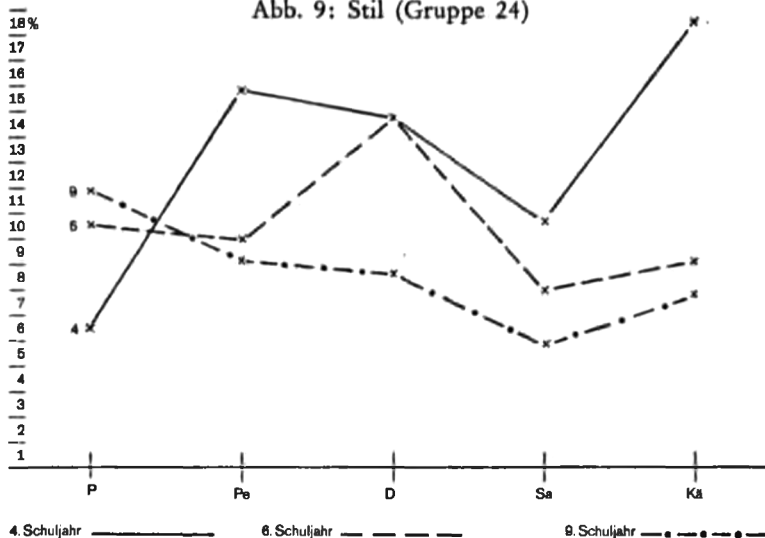
Die meisten dieser Abweichungen sind vom System her richtig gebildet (*Leichtathletiker* vgl. *Diabetiker*, *gespensterisch* vgl. *grübelisch*), sie sind aber in der kodifizierten Norm nicht als korrekt anerkannt. Solche Erscheinungen sind in der Kindersprache sehr häufig. Die Regeln werden richtig angewendet, mit dem Ergebnis, daß die produzierten Formen oft nicht mit der anerkannten Norm übereinstimmen.⁹⁰ Unter diesem Aspekt gesehen, dürften viele der Normabweichungen bei Schülern in anderem Licht erscheinen. Vor allem würde deutlich werden, eine wie im Grunde willkürliche Sache die anerkannte Norm ist. Sie umfaßt nur einen kleinen Teil der im Sprachsystem angelegten Möglichkeiten, vor allem vorwiegend solche, die von einer sozialen Schicht getragen werden.

Abschließend will ich mich auch noch Abweichungen im stilistischen Bereich zuwenden.⁹¹ Sie sind besonders schwer zu analysieren. Abbildung 9 enthält einen Überblick:

⁹⁰ Vgl. dazu z. B. Stolt, „Lexikalische Lücken“, S. 161 ff.

⁹¹ Eine ganz scharfe Trennung zwischen Lexikon und Stil (und Grammatik) ist nicht möglich.

Abb. 9: Stil (Gruppe 24)



Der Anteil der stilistischen Abweichungen wird in allen Klassen und Schulen vom 4. zum 6. und zum 9. Schuljahr hin geringer. Eine Ausnahme bildet Schule P. Nur bei D wird der Anteil vom 6. zum 9. Schj. hin auffällig geringer. In Pe, Sa und Kä wird auch der Anteil vom 4. zum 6. Schuljahr hin sehr viel geringer.

Im Durchschnitt ist eine Verringerung von ca. 13 % im 4. Schuljahr zu ca. 10 % im 6. Schuljahr und rund 8 % im 9. Schuljahr zu beobachten. Der den Schülern abverlangte Stil der deutschen Hochsprache wird also im Schnitt allmählich besser beherrscht, wenn auch die Zahl der Abweichungen im 9. Schuljahr hier noch recht hoch ist. Ähnlich wie bei den lexikalischen Abweichungen ergibt sich bei den stilistischen die Frage nach ihrer Qualität. Nicht immer ist mit Sicherheit auszumachen, ob die betreffende Abweichung auf den Einfluß umgangssprachlichen Sprechens oder der Mundart zurückzuführen ist (sog. Abweichungen nach unten) oder ob nur ein ungeschicktes Umgehen mit an sich normgerechten hochsprachlichen Mitteln vorliegt, z. B. die Verwendung von Wörtern, die einer höheren Stilebene angehören (sog. Abweichung nach oben). Verpönt ist in den Schulen die Wiederholung von Wörtern, besonders aber *da-da-da-dann-und-und-Stil*. Er ist denn auch im 4. Schuljahr sehr viel häufiger zu beobachten als im 6. und besonders im 9. Schuljahr, in dem die Schüler

bereits über kompliziertere syntaktische Mittel der Unter- und Nebenordnung verfügen und sie, wobei beide Erscheinungen sicherlich ineinandergreifen, die Welt nicht mehr so stark punktuell sehen wie vorher. Das raum-zeitliche Empfinden hat sich stark gewandelt. Von der schlichten Aneinanderreihung von Erlebniseinheiten ist man zu einem geschmeidigeren Nach- und Nebeneinander übergegangen.⁹² An diesem Übergang läßt sich eine entwicklungspsychologische Tatsache sprachlich sehr schön ablesen. Unter diesem Blickwinkel kann man einem Viertklässler den *da*-Stil natürlich kaum als Verstoß gegen die Stilnorm ankreiden. Gerade in solchen Fällen verkennt man das Kind in seinem psychischen Anderssein-als-der-Erwachsene.

Besonders verpönt aber ist im Schulaufsatz die Wiederholung von Wörtern. Die Wortwiederholung, möchte ich meinen, ist dem Kind gemäß. Sie ihm anzukreiden heißt literarische Stilkriterien anwenden, die bei der Beurteilung von Schüleraufsätzen fehl am Platze sind. Ein typisches Beispiel ist:

- (71) Pe 4. Schj.: *Da ging der Farmer mit seinem Gewehr vorsichtig hin, da entdeckte der Farmer etwas.*

In dem folgenden Beispiel mag die Furcht vor einem Beziehungsfehler eine Rolle gespielt haben, obwohl hier durch Pronominalisierung noch kein Mißverständnis aufgetreten wäre:

- (72) Pe 4. Schj.: *** Ein Farmer entdeckte in einer Lichtung einen Löwen, der halb tot dalag. Der Farmer wollte ihm erst den Gnadenschuß geben ...*

Begänne der zweite Satz: *Er wollte ihm ...*, könnte man im ersten Moment meinen, der Löwe sei gemeint. Weitere Beispiele sind:

- (73) Pe 4. Schj.: *Der konnte den Rachen nicht mehr zumachen. Der Farmer schaute in seinen Rachen und sah eine Schildkröte in seinem Rachen.*

- (74) D 6. Schj.: *** Aber das Auto war schneller als Fritzchen und das Auto fuhr Fritzchen an.*

In (74) hat aber die Wiederholung sogar stilistische Funktion. Alles andere würde den Satz verwässern.

⁹² Vgl. dazu Piaget, Bildung des Zeitbegriffes; ferner z. B. Hansen, Entwicklung, bes. S. 217 ff.

Einige weitere Beispiele für konstatierte Stilabweichungen innerhalb der hochsprachlichen Ebene seien angeführt, ohne daß eine differenziertere Betrachtung möglich wäre:

(75) Pe 4. Schj.: *Im Wald war ein Löwe.*

war ist ein farbloses Wort!

(76) Pe 4. Schj.: *Der Hund eines Farmers zog sein Herrchen in den Wald.*

Der Wunsch, farblose Wörter zu vermeiden, führt häufig zu einem Bruch der Stilebene (meist Abweichungen nach oben).

Zum Beispiel:

(77) D 4. Schj.: *Ich ging schnell in das oberste Stockwerk, denn da konnte mich keiner erblicken.*

(78) Pe 4. Schj.: *Als er wiederkam, legte der Löwe sein Kopf ins Gras hinab.*

(79) Sa 6. Schj.: *Danach sprach die Lehrerin wiederum ...*

(80) Kä 6. Schj.: *Das (Feder-)Mäppchen dient mir schon ein Jahr.*

Hier ist zu beobachten, wie der Versuch, eine Schulnorm: „Vermeide farblose Wörter!“ zu befolgen, den Stil gestelzt und unangemessen bis zum Papierdeutsch werden läßt. Andererseits bemängelt man farbige, bildhafte Wörter zu oft als umgangssprachlich. In Beispiel (79) scheint eine in Märchen übliche Floskel aufgegriffen worden zu sein.

Folgende Beispiele wurden als umgangssprachlich empfunden:

(81) P 9. Schj.: *** Ich rannte was ich konnte zu einer Telefonzelle.*

(82) Sa 6. Schj.: *** Auch auf dem Heimweg ging alles wie geschmiert.*

(83) Sa 6. Schj.: *Wenn es Nebel war, spielten wir halt so.*

(84) D 6. Schj.: *** Auf einmal riß der Faden bei unserer Mannschaft.*

(85) Pe 6. Schj.: *** Er sagte, der Schlüssel von der Schatzkammer wäre weg.*

(86) Pe 6. Schj.: *** Der Maulwurf sagte, sie soll ihn ja loslassen.*

Als umgangssprachliche Stileigentümlichkeiten werden auch Verkürzungen der folgenden Art angesehen, die sehr häufig anzutreffen sind:

(87) Sa 4. Schj.: *** Dann sind wir schnell wieder zurück.*

Gemeint ist: *zurückgegangen.*

(88) Pe 6. Schj.: *** Sabinchen ist erst 1/2 Jahr.*

- (89) Pe 6. Schj.: *** Wenn du mit willst, dann kannst du ja morgen mit.*

Eine Wendung verdient wegen ihrer Eigentümlichkeit und der Häufigkeit ihres Auftretens, die allerdings mit den Themenstellungen in Zusammenhang zu sehen ist, besondere Beachtung: Ich meine die vollständige Identifizierung von Verkehrsampel (kurz: Ampel) und Zebrastreifen.

Beispiele:

- (90) P 9. Schj.: *Ungefähr 200 m von mir entfernt war die Hauptstraße, über die eine Ampel führte.*
(91) P 9. Schj.: *** (Das Auto) fuhr bei Rot über die Ampel.*
(92) P 6. Schj.: *Das Kind war nicht mehr über die Ampel gekommen.*
(93) P 6. Schj.: *Da ging ein Junge bei Grün über die Ampel drüber.*

Diese verkürzende Identifizierung ist auch in der Umgangssprache der Erwachsenen üblich. Sie konnte selbst im mündlichen Sprachgebrauch von Lehrern beobachtet werden. Von der Gesamteinrichtung Zebrastreifen mit Ampel wird als eine Art pars pro toto der wichtigste Teil genannt, der den Weg unterbricht oder freigibt.

Manche Ampeln haben einen Auslöseknopf. Drückt man auf diesen Knopf, wird der Weg nach kurzer Zeit durch Aufleuchten von Grün freigegeben. Bei Schülern sämtlicher Klassen fanden sich zur Beschreibung dieses Vorgangs Sätze folgender Art:

- (94) P 9. Schj.: *** Er vergaß, auf die Ampel zu drücken.*

Auch hier drängt sich das Wichtigste in den Vordergrund.

Nicht ganz selten ist eine Erscheinung, besonders in den oberen Klassen, die ich idiomatische Kontamination nennen möchte (Gruppe 25). Beispiele:

- (95) D 6. Schj.: *Dann bekam er zu Ohren ...*

Kontamination aus: *bekam er zu hören* und: *kam ihm zu Ohren*.

- (96) Kä 9. Schj.: *Diese Leute werden den Sport nicht immer für schön finden.*

Kontamination aus: *für schön halten* und: *schön finden*.

- (97) P 6. Schj.: *... und telefonierte die Polizei an ...*

Kontamination aus: *telefonieren* und: *jemanden anrufen*.

- (98) Pe 4. Schj.: *Da dachte er, der Löwe liegt am Sterben.*

Kontamination aus: *liegt im Sterben* und: *ist am Sterben* (ugs.).

Recht häufig sind Personifikationen von Sachen: besonders das Auto wird als lebendiges, handelndes Wesen erlebt (Gruppe 29). Ein kurioses Beispiel ist:

- (99) P 9. Schj.: *Ein Auto ... brauste heran, sah das Kind, riß verzweifelt das Lenkrad herum und brachte das Auto zum Stehen.*

Ein scharfe Trennung von Auto und Fahrer ist nicht gegeben. Vgl. auch:

- (100) Sa 9. Schj.: *Jedes Auto, welches bei Nacht im Freien steht, sollte seine Parkleuchte einschalten.*

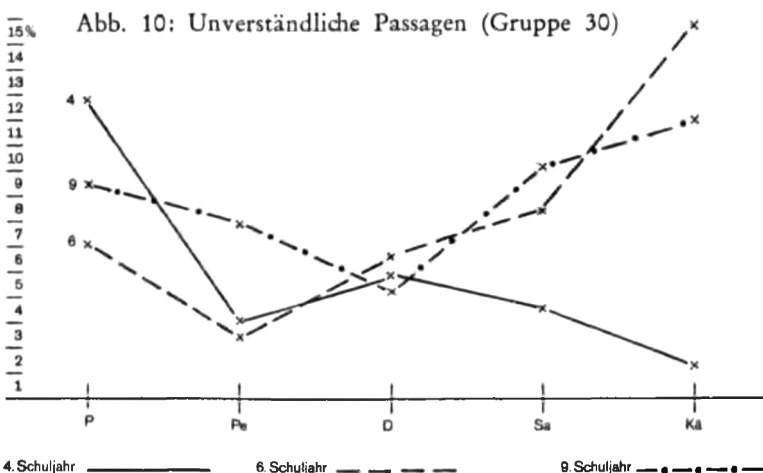
Als Stilabweichung im weiteren Sinn wurden auch Abweichungen von den Wortstellungsregeln des Deutschen aufgefaßt (Gruppe 28):

- (101) Kä 9. Schj.: *Da stieg ich vom Rad und er fragte, wohin gehe ich.*

- (102) Pe 4. Schj.: *** ... und als er eines Tages wieder kam und wollte ihn füttern ...*

Aufgenommen wurden auch die Auslassungen. Es erübrigt sich, dafür Beispiele anzuführen (Gruppe 27), ferner Ellipsen (Gruppe 26), worauf ich auch nur verweisen kann.

Relativ groß ist der Anteil der völlig unverständlichen Passagen. Ihre Zahl ist auch für das 9. Schuljahr noch erstaunlich hoch. Abbildung 10 (Gruppe 30) gibt einen Überblick:



Gemeint sind solche Passagen, in denen das Gemeinte nicht oder nur dunkel zu ahnen ist, wo die Situation sprachlich nicht dargestellt werden konnte, wo der gedankliche Zusammenhang fehlt und ähnliches.

Ein Beispiel wäre:

(103) Sa 9. Schj.: *Im Verkehr müssen die Leute oft zu Hause bleiben.*
oder:

(104) Kä 9. Schj.: *Daz Zitat „Sport, die schönste Nebensächlichkeit der Welt“ ist ungefähr bis über 90 % wahr, der Rest sagt sich, „Sport ist Mist“ ...*

Die „Unverständlichkeit“ dieser Passagen ist häufig eine Folge der Abstraktion vom Kontext auf Seiten des Lesers. Mit etwas gutem Willen, d. h. Bereitschaft zur Rekonstruktion des Kontextes, werden diese Passagen im allgemeinen verständlich. Hier gilt Ähnliches wie für „Bezüge“ (s. o.). Man wird natürlich nicht umhin können, hier abweichenden Sprachgebrauch zu konstatieren. Für kontextgebundenes Sprechen als Ursache dieser Abweichungen spricht der relativ hohe Anteil in Pe 9 (Bildbeschreibung) im Gegensatz zu D 9 (Erlebnisbericht). Allerdings sind auch in den anderen neunten Schuljahren die Abweichungen dieser Art hoch. Das Ergebnis ist also weniger eindeutig als bei „Bezüge“. Hier wird das Streben, kompliziertere Zusammenhänge auszudrücken, ohne daß dies gelingt (also mangelnde verbale Strategie), als starke intervenierende Variable hinzukommen.

V.

Abschließend sollen die Abweichungen nun noch Überblickhaft zu den Textmengen in Relation gesetzt werden.

Die Häufigkeiten der Abweichungen insgesamt sind im 4. und 6. Schuljahr etwa gleich hoch, im 9. Schuljahr um rund 25 % niedriger. Da die durchschnittliche Länge der Aufsätze vom 4. zum 6. zum 9. Schuljahr ansteigt, bedeutet dies, daß die Häufigkeit der Abweichungen in Relation zum Textumfang in Klasse 6 und Klasse 9 geringer wird.

Unter Berücksichtigung der Textlänge ergeben sich folgende Werte:

Im 4. Schuljahr entfallen auf 100 Wörter 7,2 Abweichungen.

Im 6. Schuljahr entfallen auf 100 Wörter 4,6 Abweichungen.

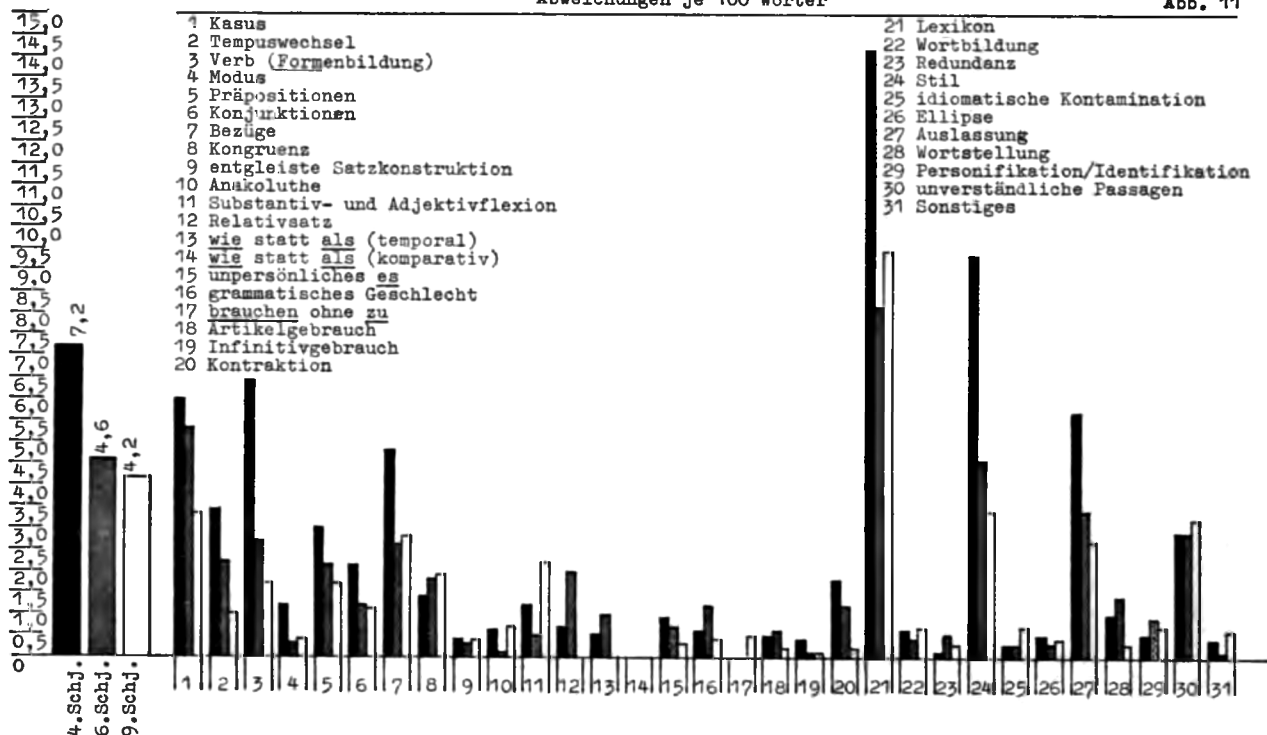
Im 9. Schuljahr entfallen auf 100 Wörter 4,1 Abweichungen.⁹³

Hierbei fällt vor allem die geringe Abnahme vom 6. zum 9. Schuljahr auf. In diesen Zahlen sind, wohlgemerkt, die orthographischen Abweichungen nicht enthalten.

Abbildung 11 gibt einen Überblick über die einzelnen Abweichungsarten je 100 Wörter für die einzelnen Schuljahre.⁹⁴

⁹³ Die durchschnittliche Aufsatzlänge beträgt für das 4. Schuljahr 134 Wörter, für das 6. Schuljahr 176 und für das 9. Schuljahr 171 Wörter.

⁹⁴ Die relativen Anteile werden auf die durchschnittliche Fehlerzahl je 100 Wörter bezogen.



Betrachtet man die Abweichungen je 100 Wörter, die ja am ehesten einen ‚Leistungsvergleich‘ zulassen⁹⁵, so überraschen für das 9. Schuljahr die Höhe der Abweichungen bei Bezüge, Kongruenz, Substantiv- und Adjektivflexion, Lexikon (!) und die große Zahl unverständlicher Passagen. Diese liegen alle höher als im 6. Schuljahr; Abweichungen bei Kongruenz, Substantiv- und Adjektivflexion und unverständliche Passagen sind sogar absolut häufiger als im 4. Schuljahr. Auch Anakoluthe, Abweichungen in der Wortbildung, idiomatische Kontaminationen sind hier häufiger.

Sehr interessant wäre, besonders im Hinblick auf schichtenspezifische Ursachen, eine Berechnung der absoluten Abweichungen je 100 Wörter für die einzelnen Klassen. Darauf muß in diesem Rahmen leider verzichtet werden. Noch interessanter wäre es, hierbei jeden einzelnen Schüler mit seinem spezifischen soziologischen Hintergrund zu berücksichtigen.⁹⁶

VI.

Zusammenfassung und Folgerungen:

Ohne daß dies in jedem Fall in exakten Zahlen erfaßt werden konnte, zeigte sich, daß mundartliche und umgangssprachliche Einflüsse für viele der Abweichungen von der hochsprachlichen Norm verantwortlich sind (Interferenzerscheinungen). Das ist auch kein Wunder, wenn man berücksichtigt, wie die von den Kindern primär erworbene Sprache beschaffen ist.⁹⁷ Dazu kommt, daß die kodifizierte Form der hochsprachlichen Norm von den Korrigierenden zu absolut als Maßstab der Beurteilung von Sprache angewendet wird, ja daß diese über das von dieser Norm Geforderte nicht selten sogar hinausgehen.

⁹⁵ Selbst wenn die Länge nur eine, aber wohl die wichtigste Komponente hierfür ist. Berücksichtigt werden müßte natürlich auch die qualitative Anforderung (Aufsatzart und -thema). „Leistung“ bezieht sich auch hier auf die Fähigkeit zur Befolgung der Schulnorm, ist also keinesfalls absolut gemeint.

⁹⁶ Um diese Fakten mit zu erfassen und gar auszuwerten, hat es mir leider an Geld und Zeit gefehlt. Auch war der Versuchsansatz gröber, als er selbst unter diesen Bedingungen hätte sein müssen. Es handelt sich um einen ersten Versuch, dem weitere und theoretisch und methodologisch besser fundierte folgen werden.

⁹⁷ Das sehr diffizile, weil nicht unbedingt und nicht allein schichtenspezifische Problem dialektbedingter Sprachbarrieren ist im übrigen von der Sprachbarrieren-

Daneben und in Verbindung damit deutete sich an, daß Schüler aus schlechten sozialen Verhältnissen, was ihre Chancen angeht, auf weiterführende Schulen zu gelangen, benachteiligt sind. Die Zahlenwerte bei Schule Pe weisen insgesamt darauf hin, vor allem im Gegensatz zu Schule D, wenn auch gerade die Verhältnisse im 9. Schuljahr der Schule D besonders aufschlußreich für die soziale Benachteiligung der Mundartsprecher sind. Daran zeigt sich, wie sehr die Forschung zu schichtspezifischen Unterschieden im Sprachgebrauch und ebenso der Sprachunterricht sowie die Entwicklung von Sprachprogrammen den Umstand im Auge behalten müssen, daß die Primärsprache der Kinder eine große Rolle spielt.⁹⁸ Die Schule, deren Aufgabe es noch ist, die Hochsprache zu vermitteln, sieht sich Schülern mit davon sehr abweichenden Sprachgebräuchen gegenüber.⁹⁹ Dieser Umstand wird im allgemeinen nicht berücksichtigt.¹⁰⁰ Dazu kommt in der gegenwärtigen Situation noch eins, und damit greife ich auf zu Beginn dieser Untersuchung Gesagtes noch einmal zurück: Die kodifizierte hochsprachliche Norm, die von den Korrigierenden als Maßstab verwendet wird, ist eine hoch- und schriftsprachliche Idealnorm, die recht willkürlich ein Segment aus den nach dem Sprachsystem möglichen, also strukturgemäßen sprachlichen Produkten herausausschneidet und für allein richtig erklärt, im allgemeinen daneben

forschung bisher noch nicht in größerem Umfang angegangen worden, wenn man von dem bisher weitgehend unbekannten Ansatz J. Hasselbergs einmal absieht.

⁹⁸ Vgl. auch Glinz, Sprachunterricht, S. 225 ff., bes. S. 268 ff.

⁹⁹ Mit vier Jahren haben die Kinder die fundamentalen Strukturen ihrer Sprache bereits gelernt und viele ihrer Details (vgl. z. B. Ervin/Miller/Wick, Language Development, S. 83.).

¹⁰⁰ Dies, obwohl die Forderungen nach einem vergleichenden Sprachunterricht Mundart — Hochsprache uralt sind. Vgl. z. B. Menzel, Mundart, S. 45 ff. Bereits 1864 forderte Rudolf Hildebrand, daß „das Hochdeutsch als Ziel des Unterrichts nicht als etwas für sich gelehrt werden sollte, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder ‚Hausprache‘“. Dazu wäre zu sagen, daß heute die Hochsprache nicht einmal, „wie ein anderes Latein“ gelehrt wird, sondern im Grunde als bereits vorhandener Besitz angesehen wird, der nur ausgebaut zu werden braucht. Gerade aber das trifft für die meisten Schulkinder nicht zu. Daß man heute in der Schulpraxis i. a. nicht von der Primärsprache der Kinder ausgeht, erstaunt um so mehr, als gerade dies von den Kultusministerien immer wieder gefordert wird. Die Gründe liegen freilich auf der Hand: Mundartkunde und ihre Didaktik, einige notwendige Erkenntnisse der komparativen Linguistik werden leider noch nicht allgemein in der Lehrerbildung berücksichtigt. Man versteht offenbar noch nicht allgemein genug, daß es nicht um ein sogenanntes „anachronistisches Bewahrenwollen“ der Mundarten geht.

aber auch systemferne Regeln enthält wie, um ein Beispiel zu nennen, daß in indirekter Rede *modusambivalente* Konjunktiv-I-Formen immer durch Konjunktiv-II-Formen zu ersetzen seien. Legte man diesen weiteren Maßstab an die Schülersprache an, beurteilte man sie also nach dem systemgemäß virtuell Realisierbaren, müßte man viele der hier als abweichend erfaßten sprachlichen Erscheinungen als korrekt ansehen. Dies müßte man bereits auch dann tun, richtete man sich nicht nach der systemgemäß produzierbaren, sondern nach der kollektiv realisierten Sprache. „Kollektiv“ dürfte dabei natürlich nicht nur eine bestimmte führende Schicht bedeuten, ebensowenig sämtliche Sprachbenutzer einer bestimmten Sprachgruppe meinen. Die für die Norm entscheidende Gruppe müßte nach soziologischen Gesichtspunkten sehr sorgfältig ausgewählt werden. Das Problem wie sich das Kollektiv zusammensetzen soll, kann der Linguist allein aber nicht lösen.

Doch auch bei einem solchen erweiterten Normverständnis blieben wahrscheinlich sehr viele Fälle übrig, in denen Abweichungen konstatiert werden müßten, und zwar Abweichungen sehr unterschiedlicher Art, von denen allerdings die meisten auf die von den Kindern in ihrer familialen Umwelt verwendete Sprache zurückzuführen waren. Das zumindest dürfte diese Untersuchung deutlich gezeigt haben. Aus all dem ergeben sich folgende Forderungen, die nicht auf der gleichen Ebene angesiedelt sein können, da sie z. T. Zwischenlösungen, z. T. aber globalere Reformmöglichkeiten anzielen¹⁰¹:

1. Zumindesten sollte der Spielraum der Norm unter Berücksichtigung der gesprochenen Sprache und der Sprache einer breiteren Öffentlichkeit erweitert werden, d. h. daß hier vor allem die Zusammenarbeit mit dem Soziologen notwendig wäre.

2. Statt einer doktrinären Vermittlung der Idealnorm sollte dem Schüler das System der deutschen Sprache vertraut gemacht und die Weite der Performanzmöglichkeiten dargestellt werden, damit seine Sprachkompetenz größer wird. Auf dieser Grundlage müßte auch ein neues Beurteilungsverfahren eingeführt werden, das auf Abweichungen von systemadäquaten Produkten zwar hinweist, den Umfang der Sprachkompetenz, auf den die Art der sprachlichen Produkte oder des Diskurses (wie Henne und Wiegand sagen) schließen läßt, aber besonders honoriert. Also weniger Lernen durch Fehler

¹⁰¹ Vgl. dazu auch Bunting, Grammatik, S. 45 ff.

als Lernen durch Ermutigung. Ein Beispiel: Eine bestimmte Kasusverwendung sollte dann angezeigt und verbessert werden, wenn der Text dadurch unfunktional wird; doch sollte kontextfreie Darstellung, die Zahl und Varianz der produzierten Nebensätze, die Komplexität der Satzglieder, besonders geschickte Wortstellung und ihre Variation, Umfang und Qualität des Lexikons u. ä. besonders hervorgehoben und dadurch der Anreiz zum Gebrauch solcher Bindungen verstärkt werden.

3. Die Sanktionierung von Abweichungen im orthographischen Bereich und bei der Zeichensetzung muß aufgehoben werden. Die Beschäftigung mit diesen Problemen muß auf das Notwendigste begrenzt werden, d. h. darauf, daß man den Kindern beibringt, wie man Wörterbücher benutzt. Diese und andere Hilfsmittel sollten den Schülern selbstverständlich ständig, auch bei den Klassenarbeiten, die zunächst immer nur als Entwürfe angesehen werden sollten, zur Verfügung stehen, ohne daß deren Verwendung obligatorisch und ihre Nichtverwendung negativ sanktioniert würde. Die auf diese Art gewonnene reine Unterrichtszeit wäre sehr viel sinnvoller bei der Beschäftigung mit der eigentlichen Sprache verwendbar, also bei der Erweiterung der Sprachkompetenz.

4. Auf dem Hintergrund einer solchen Bestandsaufnahme wie der vorgetragenen erhebt sich aber zumindest die Forderung nach einer Rechtschreibreform aufs neue in aller Dringlichkeit.¹⁰²

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die gegenwärtig grassierende Furcht vor einer Sprachspaltung bei Einführung z. B. der Kleinschreibung übertrieben ist und denjenigen, die die Großschreibung „als unersetzliches geistiges Zuchtmittel“ betrachten, ein willkommener Vorwand ist.¹⁰³ Es scheint mir wichtig, daß sich die Linguistik der Probleme des Sprachunterrichts, besonders auch des muttersprachlichen, stärker annimmt. Der Möglichkeiten sind viele. Eine erste wäre, dazu beizutragen, auf der Grundlage soziolinguistischer sprachtheoretischer Erkenntnisse die rigorose und intolerante, weite Bevölkerungskreise diskriminierende Hörigkeit gegenüber der überlieferten Sprachnorm abzubauen. Zu fordern also, ähnlich wie dies H. Steger in einem seiner letzten Vorträge im Institut für deutsche Sprache getan hat, mehr Toleranz in sprachlichen Dingen. Diese

¹⁰² Die wissenschaftlichen Voraussetzungen dafür sind längst erarbeitet; vgl. Empfehlungen; Moser, Groß- oder Kleinschreibung?; Weisgerber, Verantwortung u. a.

¹⁰³ Vgl. Rahn, Reform, S. 61.

soll aber nicht dazu dienen, den anderssprechenden Sprachteilhaber in seinem Eckchen sitzen zu lassen, sondern dazu, ihm neue Möglichkeiten, die ihm durch sein Anders-sprechen bisher häufig verschlossen waren, aufzutun. Jede andere Toleranz wäre nach meinem Dafürhalten rückschrittlich.¹⁰⁴

5. Auf dem Hintergrund linguistischer und vor allem sprachpsychologischer Erkenntnisse sollte zudem gefordert werden, daß der Sprachunterricht möglichst früh einsetzt, nicht erst im Alter von 6—7 Jahren, wo die wichtigen Entscheidungen des Spracherwerbs bereits gefallen sind. D. h., die Linguistik könnte gewichtige Argumente für eine Vorverlegung des Schulalters, zumindest aber für eine verstärkte vorschulische Erziehung ins Feld führen und fordern, daß die Kindergärten in das Erziehungswesen stärker integriert würden als bisher, womit die Basis für einen möglichst frühen Einsatz einer (richtig verstandenen) kompensatorischen Erziehung erst geschaffen würde, die — wenn auch nicht automatisch — die Voraussetzung für eine Emanzipation sein könnte.

6. Fast alle vorausgegangenen Forderungen aber werden umfaßt und z. T. gegenstandslos durch die letzte und wichtigste danach, die Mundart als vollgültige und gleichberechtigte Sprache neben der Hochsprache anzuerkennen. In der Mundart nämlich gibt es im Grunde nichts, „was ein Kind daran hindern könnte, universale Bedeutungen zu internalisieren und zu gebrauchen“.¹⁰⁵

Durch das Eindrillen der hochsprachlich-formalen Sprachmittel geht aber ein guter Teil der Zeit verloren, in der der Lehrer dem Kind bei dieser wichtigsten aller Aufgaben helfen könnte.

¹⁰⁴ Im Anschluß an dieses Referat bezeichnete Peter von Polenz es als die „Aufgabe der Sprachwissenschaft heute“, nach generationslanger gelehrter Sprachnormung nach bestimmten Prinzipien, die womöglich heute auch in bezug auf das Verhältnis von Sprache und Gesellschaft nicht mehr richtig seien, die hochsprachliche kodifizierte Norm strengstens zu überprüfen und sich eigentlich sogar den Normabbau zur Aufgabe zu machen, denn — so vermutete er — in der Entwicklung der neueren Sprachgeschichte sei eine Überwucherung des Sprachsystems durch die Sprachnorm zu beobachten. Vgl. dazu auch Jäger, Sprachplanung; ders., Sprachnorm. In der Diskussion sind die Ansichten P. v. Polenz' natürlich nicht unwidersprochen geblieben. Vor allem E. Coseriu nahm einen wesentlich konservativeren Standpunkt ein.

¹⁰⁵ Bernstein, Unfug, S. 19. Vgl. dort die ausführliche und überzeugende Begründung dieser Forderung.

Anhang:

Diktat

Der Pirol

Kennt Ihr Pirole? Von Mai bis August, also nur knapp vier Monate, bleiben sie in unseren Wäldern. Dennoch ist unser Land ihre Heimat, denn hier sind sie alle zur Welt gekommen, nur hier brüten sie. Ein Pirolnest ist ein kleines Kunstwerk, das Männchen und Weibchen gemeinsam bauen. Sie suchen sich dazu eine Astgabel. Mit ihrem Speichel kleben sie hüben und drüben Halme, Grasbänder und Ranken fest, wickeln sie ums Holz, so daß sie besser halten, und spannen diese Schnüre dann von Zweig zu Zweig. Der eine Vogel bringt immer neue Baustoffe herbei, der andere baut: Er verwebt sie miteinander und füllt auch die Zwischenräume mit Moos. Weil er das Gewebe zwischen den Zweigen nicht straff zieht, schaukelt bald ein hübscher, runder Napf unter der Astgabel. Ihn polstert am Ende das Weibchen mit Federn und Wolle aus, und darauf legt es seine vier oder fünf Eier. Die jungen Vögel sind Nesthocker und werden mit Insekten und Raupen gefüttert.

Literaturverzeichnis

(Die in den Anmerkungen verwendeten Kurztitel stehen in Klammern jeweils am Ende der bibliographischen Angaben)

- Bernstein, Basil*, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: H. Helmers (Hrsg.), *Zur Sprache des Kindes*, Darmstadt 1969, S. 272 ff. [Determinanten]
- Bernstein, Basil*, Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung, in: *erziehung*, 1970, Heft 9, S. 15—19. [Unfug]
- Betz, Werner*, Grenzen und Möglichkeiten der Sprachkritik, in: *STZ* 25 (1968), S. 7—26. [Grenzen]
- Bildungsplan* für die Volksschulen Baden-Württembergs, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen o. J. (1958).
- Bräutigam, K.*, *Die Mannheimer Mundart*, Heidelberg 1934. [Mannheimer Mundart]
- Bünting, K. D.*, Wissenschaftliche und pädagogische Grammatik (Sprachwissenschaft und Sprachlehre), in: *Linguistische Berichte* 5, 1970, S. 78 ff. [Grammatik]
- Chomsky, Noam*, *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt 1969. [Aspekte]
- Coseriu, Eugenio*, Einführung in die strukturelle Linguistik. Vorlesung gehalten im Winter-Semester 1967/68 an der Universität Tübingen. Autorisierte Nachschrift von Gunter Narr und Rudolf Windisch. [Einführung]
- Der Große Duden* in 10 Bänden, hrsg. v. Wiss. Rat der Dudenredaktion G. Drosdowski, P. Grebe, R. Köster, W. Mentrup, W. Müller, Mannheim. [Der Große Duden]
- Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, bearbeitet von Paul Grebe u. a., Mannheim 1966. [Duden-Grammatik]
- Duden-Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache*, bearb. v. G. Drosdowski, P. Grebe und W. Müller u. a., Mannheim 1965. [Duden-Hauptschwierigkeiten]
- Duden-Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter*, neu bearbeitet von der Dudenredaktion unter Leitung von Dr. phil. habil. Paul Grebe, im Einvernehmen mit dem Institut für deutsche Sprache, Mannheim 1967. [Duden-Rechtschreibung]
- Duden-Stilwörterbuch der deutschen Sprache*. Das Wort in seiner Verwendung. Neu bearb. von P. Grebe, i. Z. mit G. Streitberg und L. Reiners, Mannheim 1963. [Duden-Stilwörterbuch]
- Empfehlungen des Arbeitskreises für Rechtschreibregelung* (= Duden-Beiträge 2), Mannheim 1959. [Empfehlungen]
- Ervin, Susan M./Miller, Wick R.*, Language Development, in: J. Fishman, *Readings in the Sociology of Language*, The Hague 1968, S. 68 ff. [Language Development]
- Folsom, M. L.*, „brauchen“ im System der Modalverben, in: *Muttersprache* 78, 1968, S. 321 ff. [„brauchen“]
- Glinz, Hans*, Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde, in: *Handbuch des Deutschunterrichts* Bd. 1, Emsdetten 1963, S. 225 ff. [Sprachunterricht]

- Hansen, W.*, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1949. [Entwicklung]
- Hasselberg, Joachim*, Die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Einfluß des Dialekts. Pädagogische Prüfungsarbeit für das Lehramt an Höheren Schulen, Gießen 1968. [Abhängigkeit]
- Havránek, B.*, Zum Problem der Norm in der heutigen Sprachwissenschaft und Sprachkultur, in: Actes du Quatrième Congrès International de Linguistes (1936), Kopenhagen 1938, S. 151—156. [Problem]
- Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst*, Geometrische Modelle und das Problem der Bedeutung, in: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 26, 1969, S. 129 ff. [Geometrische Modelle]
- Henzen, W.*, Schriftsprache und Mundarten. Ein Überblick über ihr Verhältnis und ihre Zwischenstufen im Deutschen, 2. neubearb. Aufl. Bern 1954. [Mundarten]
- Jäger, S.*, Ist „brauchen“ mit „zu“ nicht sprachgerecht? In: Muttersprache 78, 1968, S. 330 ff. [„brauchen“]
- Jäger, S.*, Die Beurteilung des sprachlichen Könnens im Rahmen des Problems der Aufsatzbeurteilung, in: Linguistische Berichte 8, 1970, S. 64 ff. [Beurteilung]
- Jäger, S.*, Die Sprachnorm als Aufgabe von Sprachwissenschaft und Sprachpflege, in: Wirkendes Wort 18, 1968, Heft 6, S. 361 ff. [Sprachnorm]
- Jäger, S.*, Sprachplanung. Valter Taulis „Introduction to a Theory of Language Planning“, in: Muttersprache 79, 1969, Heft 2, S. 42 ff. [Sprachplanung]
- Jäger, S., Schätzle, P., Huber, J.*, Überlegungen zu einer wissenschaftlichen Begründung der Sprachpflege in der Schule. Sprachkompetenz und Sprachgebrauch bei Schülern als Folge schichtspezifischer Sozialisation und Kommunikation. Gesamt-Design (Stand 1. 10. 1970) (hektographiertes Paper), Mannheim 1970. [Überlegungen]
- Kemmler, L.*, Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967. [Erfolg]
- Klappenbach, R. u. W. Steinitz*, Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, Berlin 1963 ff. [Wörterbuch]
- Lurija, A. R. und F. Ja. Judowitsch*, Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes (= Sprache und Lernen Bd. 2), Düsseldorf 1970. [Funktion]
- Menzel, W.*, Mundart und Schule, in: Handbuch des Deutschunterrichts Bd. 1, Emsdetten 1963, S. 45 ff. [Mundart]
- Moser, Hugo*, Groß- oder Kleinschreibung? (= Duden-Beiträge 1), Mannheim 1958.
- Niebold, Wulf*, Sprache und soziale Schicht. Darstellung und Kritik der Forschungsliteratur seit Bernstein, Berlin 1970. [Schicht]
- Oevermann, Ulrich*, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, hrsg. von H. Roth, Stuttgart 1969, S. 297 ff. [Schichtenspezifische Formen]

- Pehlke, M.* Aufstieg und Fall der Germanistik — Von der Agonie einer bürgerlichen Wissenschaft, in: Ansichten einer künftigen Germanistik, hrsg. v. J. Kolbe, München 1969, S. 18—44. [Aufstieg und Fall]
- Piaget, J.*, Die Bildung des Zeitbegriffes beim Kinde, Zürich 1955. [Bildung des Zeitbegriffes]
- von Polenz, Peter*, Sprachnormung und Sprachentwicklung im neueren Deutsch, in: DU 16, 1964, Heft 4, S. 69 ff. [Sprachnormung]
- von Polenz, Peter*, Neuere deutsche Sprachgeschichte aus soziolinguistischer Perspektive. Kurzfassung mit Diskussionsprotokoll. Institut für deutsche Sprache, Linguistischer Orientierungskurs 9.—21. 3. 1970 (hektrographiert). [Sprachgeschichte]
- Rahn, Fritz*, Die geplante Reform — Betrachtungen und Vorschläge, in: Deutschunterricht 12, 1955, Heft 1, S. 61 ff. [Reform]
- Rupp, Heinz u. Louis Wiesmann*, Gesetz und Freiheit in unserer Sprache, Frauenfeld 1970. [Gesetz]
- Schirmunski, V. M.*, Deutsche Mundartkunde. Vergleichende Laut- und Formenlehre der deutschen Mundarten, Berlin 1962. [Deutsche Mundartkunde]
- Schoeck, H.*, Kleines soziologisches Wörterbuch, Freiburg 1969. [Soziologisches Wörterbuch]
- Sozialisation und kompensatorische Erziehung*. Ein soziologisches Seminar an der FU Berlin als hochschuldidaktisches Experiment, Berlin 1969. [Sozialisation]
- Stolt, Birgit*, „Lexikalische Lücken“ in kindlichem Sprachempfinden, in: Muttersprache 78, 1968, Heft 6, S. 161 ff. [Lexikalische Lücken]
- Ströbl, Alex*, Zum Verhältnis von Norm und Gebrauch bei der Zeichensetzung, in: Muttersprache 79, 1969, Heft 5/6, S. 129 ff. [Zeichensetzung]
- Tausch, A. M. und B. Fittkau*, Aufnahmeprüfung zum Gymnasium, in: Schule und Psychologie 15, 1968, H. 3, S. 65 ff. [Aufnahmeprüfung]
- Tschirch, Fritz*, Geschichte der deutschen Sprache. II. Entwicklung und Wandlungen der deutschen Sprachgestalt vom Hochmittelalter bis zur Gegenwart, Berlin 1969. [Sprache]
- Weisgerber, Leo*, Die Verantwortung für die Schrift. Sechzig Jahre Bemühungen um eine Rechtschreibreform (= Duden-Beiträge 18), Mannheim 1964. [Verantwortung]
- Wieczerkowski, W., Nagel, K. und J. Langer*, Die Rechtschreibleistung des Grundwortschatzes der deutschen Sprache. Untersuchung über die Rechtschreibleistung als Kriterium für die Leistungsbeurteilung in Volksschulen. Forschungsbericht aus dem Psych. Institut der Universität Hamburg, Hamburg 1968. [Rechtschreibleistung]
- Wunderlich, Dieter*, Unterrichten als Dialog, in: Sprache im technischen Zeitalter 32, 1969, S. 263 ff. [Unterrichten]

Ferner wurde zu Rate gezogen der *Statistische Jahresbericht 1968 Mannheim*, 71. Jahrgang, hrsg. vom Amt für Stadtforschung, Statistik und Wahlen der Stadt Mannheim.